WIADOMOŚCI
HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORII

REDAKCJA

ANTONI KNOT
i
KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK VI — ZESZYT 1

LWÓW 1938 — POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

SPIS TREŚCI — SOMMAIRE:

ROZPRAWY — ARTICLES:

MATERIAŁY — MATÉRIAUX:

RECENZJE I SPRAWOZDANIA — COMPTES RENDUS:

Książki nadesłane: Dąbrowska Maria: Moja odpowiedź. Warszawa—Kraków 1938, J. Mortkowicz. — Dobaczewska Wanda: Wilno i Wileńszczyzna w latach 1863—1914. Wilno 1938, Nakł. Dzien. Urzęd. K. O. S. Wilno. — Dokumenty chwili. Kraków 1938, Spółka wyd. „Nowy Dziennik". — Fabry Władysław: Moniuszko. Warszawa 1938, Płomień. — Fischer Adam: Etnografia dawnych Prusów. Gdynia 1937, Instytut Bałtycki. — Głembocki Jan: Zwal-

JÓZEF KLIK (Praga)

Zagadnienia dydaktyczne na I Zjeździe historyków czechosłowackich.

Z początkiem maja 1937 roku odbył się w Pradze pierwszy Zjazd czechosłowackich historyków. Zwołało go Czechosłowackie Towarzystwo Historyczne, założone w 1936 roku pod przewodnictwem prof. Józefa Šusty. Zadaniem Towarzystwa jest skupienie wszystkich fachowych historyków czechosłowackich. Członkami Towarzystwa są nie tylko profesorowie szkół wyższych, urzędnicy biblioteczni, archiwalni i muzealni, lecz także i profesorowie szkół średnich. Ci ostatni stanowią najliczniejszą grupę i przez swoich zastępców biorą udział we wszystkich pracach organizacyjnych Towarzystwa, obejmującego całe państwo. Jest więc rzeczą zrozumiałą, że udział ich w Zjeździe był bardzo znaczny, wynosił bowiem przeszło 250 profesorów szkół średnich ze wszystkich dzielnic państwa.

Ośrodkiem prac Zjazdu był szereg referatów, które miały dokonać przeglądu badań na polu historii w ostatnich 50 latach, uzgodnić je i wykreślić najpilniejsze zadania na najbliższą przyszłość. Oprócz tego Zjazd poruszył kilka najważniejszych tematów, związanych z nauczaniem historii w szkołach średnich. Wprawdzie Związek czechosłowackich profesorów szkół średnich, skupiający w sobie ogół profesorów, odbywa w ostatnich latach coroczne zjazdy poświęcone dydaktyce i pedagogice w szkołach średnich, a to kolejno odnośnie dla każdego przedmiotu (historia będzie przedmiotem zjazdu na Wielkanoc bieżącego roku), mimo to kierownictwo Zjazdu historyków uważało za stosowne włączyć do swego programu także i zagadnienie dydaktyczne. Uczyniono to głównie dlatego, że Zjazd dawał do tego doskonałą sposobność, ułatwiając wzajemne zetknięcie się większej liczby profesorów historii szkół wyższych z profesorami szkół średnich, których udział w pracy na polu historii w Czechosłowacji jest bardzo doniosły.

Ta właśnie okoliczność, że w Towarzystwie Historycznym zetknęły się ze sobą dwie grupy historyków, skłoniła organiza-

torów Zjazdu do tego, ażeby między głównymi referatami znalazł się także referat na temat: Szkoła wyższa a potrzeby kandydatów nauczycielskich. Wygłosił go profesor praskiego gimnazjum realnego, sekretarz Czechosłowackiego Towarzystwa Historycznego, autor niniejszego artykułu; na koreferentkę była wybrana praska nauczycielka dr Milada Holá. Referent, którego argumenty poparła koreferentka ciekawymi uzupełnieniami, położył nacisk na następujące kwestie: Nasze szkoły wyższe mają przede wszystkim cel naukowy; zadaniem ich jest kształcenie naukowe młodzieży. Wykłady i seminaria obejmują dlatego zwyczajnie szczupły, ale za to głęboko ujęty okres dziejowego rozwoju, następstwem czego jest, że wielkie epoki lub całe okresy historii przez szereg lat nie są wykładane. Kandydat nauczycielski nie ma więc możności zaznajomienia się z nimi i posiada niekompletny obraz rozwoju historycznego. Wpływa to także na przecenianie okresów, które kandydat poznał na wykładach, i na bardzo jednostronne wykształcenie. Z drugiej strony dodatnim faktem jest, że wykłady te wdrażają kandydatów do naukowego myślenia, wnikania w problemy i ujmowania związków między osobami i wydarzeniami. Nie wolno przeto zaniechać kształcenia naukowego przyszłych profesorów, co jest ważne i dlatego także, że często profesorowie szkół średnich w miastach prowincjonalnych pracują naukowo, zarządzają archiwami, bibliotekami itd. Wobec tego referent zaleca, ażeby obok dotychczasowych wykładów i ćwiczeń seminaryjnych, odnoszących się do specjalnych kwestyj, były wykładane, zwłaszcza przez młodszych profesorów, całe cykle metodą przeglądową, a to tak, ażeby student w przeciągu 2 lat opanował najważniejsze zagadnienia z dziejów politycznych, gospodarczych, prawnych, kościelnych itd.; wykłady te byłyby przedmiotem osobnych egzaminów państwowych.

O ile chodzi o te ostatnie skarżył się referent, że członkami komisyj egzaminacyjnych są wyłącznie profesorowie szkół wyższych, z których niejeden nigdy w szkole średniej nie uczył; domagał się przeto, ażeby do komisyj byli powoływani i znawcy szkoły średniej. Stała skarga profesorów szkół średnich na niedostateczne przygotowanie pedagogiczne absolwentów uniwersytetu dałaby się usunąć przez utworzenie lektoratów z dydaktyki i metodyki historii. Zadaniem lektora byłoby przygotowywać kandydatów w tej dziedzinie, podczas gdy profesorowie i docenci przygotowywaliby w dziedzinie naukowej. Referent domagał się dalej, ażeby profesorowie szkół wyższych pisali oprócz dzieł ściśle naukowych, także i dzieła przeglądowe, które by służyły jako podręczniki dla studentów szkół wyższych, a także zaznajamiały szerszy ogół z rozwojem nauki doby obecnej, jak to uczynił prof. Šusta w książce: „Ostatnie dziesięciolecie czechosłowackiej pracy historycznej“ (Posledních deset let československé práce dějepisné), którą otrzymali wszyscy uczestnicy

Zjazdu. Koreferentka dr Holá położyła nacisk na wychowawcze znaczenie historii w szkołach średnich i dlatego wystąpiła z żądaniem, ażeby szkoły wyższe zaznajomiły studentów z narodowym gospodarstwem i socjologią. W dyskusji podkreślono konieczność poświęcenia większej uwagi zagadnieniom pedagogicznym; panowała jednak powszechna zgoda co do utrzymania dotychczasowego naukowego kształcenia profesorów szkół średnich. Poświęcono dosyć uwagi także i pracy pozaszkolnej profesorów szkół średnich; silnie też podkreślano konieczność stałego ich kontaktu z kołami uniwersyteckimi.

Dalsze referaty z zakresu dydaktyki zostały przeniesione do specjalnej sekcji Zjazdu, poświęconej tylko tej dziedzinie. Profesor szkoły realnej Jarosław Hawlůj mówił o rozkładzie materiału z historii. W klasie I wszystkich typów szkół średnich uczy się młodzież o dzisiejszym państwie czechosłowackim, to jest przede wszystkim geografii, do której jest dołączona jedna godzina tygodniowo wykładu z dziejów czechosłowackich. Referent i członkowie sekcji wystąpili z żądaniem wyodrębnienia nauczania historii ojczystej i dodania jeszcze jednej godziny tygodniowo. W dalszych klasach niższego stopnia szkoły średniej (tzn. w klasie II—IV), według obowiązujących przepisów przerabia się dzieje powszechne, a obok nich także i dzieje czechosłowackie, lecz nie w związku przyczynowym, tylko w luźnych obrazach, ujętych przeważnie dookoła wybitniejszych postaci. W ostatnich miesiącach klasy IV program wymaga dokonania przeglądu dziejów czechosłowackich. Z tym stanem Zjazd na ogół się godzi, podnosiły się tylko głosy, żądające ograniczenia materiału z dziejów obcych. Godził się również tak referent, jak i uczestnicy z tym, że na wyższym stopniu przerabia się znowu historię powszechną z naciskiem zrozumienia rozwoju historycznego; odzywały się jednak skargi, że dla historii jest za mało przeznaczonych godzin. Tak np. w V klasie gimnazjum ma się przerobić historię starożytną i średniowieczną do czasów Karola W. tylko w 2 godzinach tygodniowo. Najwyższa klasa (tzn. VII w szkołach realnych i VIII w gimnazjum) jest przeznaczona na systematyczne przerobienie całych dziejów czechosłowackich, lecz i tu są trudności z powodu niedostatecznej liczby godzin. Referent wysunął jako nieodzowne żądanie pozostawienie nauczycielowi pełnej swobody wyboru drogi, tak ażeby wystarczył mu określony czas i ażeby mógł wybierać z materiału naukowego nie tylko to, co ma trwałą wartość, lecz także to, co ma znaczenie wychowawcze. Cele i ramy programu na to pozwalają.

Z zagadnieniami tymi pozostaje w ścisłym związku kwestia podręczników historii, której poświęcili swe referaty dyr. Fr. Šišma, prof. dr J. Lameš, oraz słowacki prof. dr J. Šikura. Prof. Lameš ujął swój referat w oryginalny sposób; otrzymał od znacznej części profesorów już przed Zjazdem opinię o podręcznikach, i w ten sposób Zjazd mógł za-

poznać się ze zdaniem tych, którzy na Zjeździe nie byli obecni. Ogólny pogląd był ten, ażeby w niższych klasach podręczniki większy nacisk kładły na momenty wychowawcze i popierały twórczą pracę młodzieży. Co do podręczników w wyższych klasach skonstatowano, że stoją one na wysokim poziomie naukowym, jednakże materiał w nich jest za szeroki. Niektórzy mówcy domagali się restrykcji materiału w podręcznikach, inni kładli nacisk na to, że nauczyciel nie śmie stać się niewolnikiem podręcznika, lecz sam przez odpowiedni wybór powinien mieć możność rozstrzygania o tym, co w której klasie należy przerabiać.

Obrady Zjazdu, które zakończyły się ujęciem żądań w kilku rezolucjach, miały dla profesorów szkół średnich bardzo wielkie znaczenie. Wyświetliły im szereg problemów naukowych i dały im sposobność wystąpienia ze swoimi żądaniami i postulatami dydaktycznymi i pedagogicznymi. Zjazd przyniósł i inną korzyść: wykazał, że profesorowie szkół średnich dążą nie tylko do tego, ażeby swą pracą dopomogli do spopularyzowania badań historycznych, lecz także i sami chcą być wedle swych sił uczestnikami w pracy naukowej.

Rezolucje, dotyczące zagadnień dydaktyki i programów szkolnych były następujące: „I. Zjazd czechosłowackich historyków uchwala zwrócić się do odpowiednich czynników szkolnych z następującymi postulatami:

Profesorowie szkół średnich, uczący historii, wysoko cenią swoje wykształcenie naukowe i uważają je za nieodzowną podstawę w ich czynnościach szkolnych i pozaszkolnych. Odnośnie do wielkiego rozdziału między metodą szkoły średniej a szkoły wyższej domagają się, ażeby uniwersytet uwzględnił tę kwestię przez wprowadzenie odpowiednich wykładów, które by dawały niezbędne podstawy dla przygotowania kandydatów do ich przyszłego zawodu. Zjazd uważa za konieczne, ażeby w pierwszych semestrach studenci otrzymywali przegląd wszystkich epok i wszystkich gałęzi historycznego rozwoju i dlatego domaga się wprowadzenia obok specjalnych wykładów naukowych także i wykładów przeglądowych, obowiązkowych dla wszystkich studentów i będących przedmiotem specjalnych egzaminów. Wśród nich będzie obowiązkowy także wykład z historii sztuki. Szkoła wyższa powinna także przygotować studentów i z zakresu pedagogiki, dydaktyki i metodyki. W tym celu obecni domagają się: 1. utworzenia lektoratu metodyki nauczania historii, 2. specjalnych bibliotek, 3. wytworzenia zastępu fachowców, którzy by systematycznie studiując te zagadnienia, mogli praktycznie wypróbować liczne metody i publikować wyniki swych badań.

Zjazd domaga się reformy próbnego (przygotowawczego) roku, który by w większej mierze umożliwił praktyczne przygotowanie pedagogiczne. O ile chodzi o program szkół średnich, Zjazd domaga się, ażeby w drugiej klasie materiał był ograniczony chronologicznie mniej więcej do czasów Karola Wielkiego.

W piątej klasie gimnazjum powinny być bezwarunkowo 3 godziny tygodniowo, a w ósmej klasie dla dziejów ojczystych dodana jedna godzina. Do komisyj egzaminacyjnych dla nauczycieli szkół średnich powinni być powoływani także i znawcy szkoły średniej.“

* * *

W związku z powyższym referatem dra Klika podaję nowe podręczniki do nauki historii w szkołach średnich, które ukazały się nakładem Historycznego Klubu w Pradze. Dla niższych klas został wydany Józefa Klika, Podręcznik historii, t. II, Praga 1937, str. 130; obejmuje on okres od XIV wieku do czasów Oświecenia. Dla wyższych klas gimnazjum ukazało się czwarte wydanie Bidlo - Šusta, Historia powszechna dla wyższych klas szkół średnich, t. II, Praga 1937, str. 226. Obejmuje tak samo okres średniowieczny i nowożytny do czasów Oświecenia. Dla szkół słowackich wyszło drugie wydanie Bidlo - Dobiáš-Šusta, Historia powszechna dla wyższych klas szkół średnich, t. I. Okres starożytny i wczesnego średniowiecza, Praga 1937, str. 222. Dla dziejów czechosłowackich ukazały się Pekaře, Dzieje czechosłowackie, II wyd., (I wyd. wyszło w 1921 roku), które nieco zmienił Józef Klik jeszcze za wiedzą zmarłego autora, Praga 1937, str. 173. Dla klasy VII szkół realnych dodali do wymienionego wyżej podręcznika Dziejów czechosłowackich Bidlo - Šusta, Dzieje powszechne czasów najnowszych od lat 70 wieku XIX aż do chwili obecnej. Historyczny Klub przygotowuje także wydanie Atlasu historycznego dla szkół średnich w opracowaniu Jarosława Lameša. Poza tym ma się ukazać także nowe wydanie I tomu Bidlo - Dobiáš - Šusta, Historia powszechna. (Čes. Čas. Hist. 1937, str. 663).

Bronisław Włodarski

MATERIAŁY

Po pierwszym roku pracy nad realizacją programu historii w klasie IV gimn.

Kiedy, kilka lat temu wstecz, przeprowadzałem po raz pierwszy realizację programu w kl. I nowego typu, duże zainteresowanie budziła u mnie kwestia wyników nauczania. Program rzecz tę precyzował, stawiając sprawę jasno — to a to ma być opanowane — chodziło teraz o to, czy wskazania te będą osiągnięte i jaki będzie stosunek tych realnych osiągnięć do miarodajnego wyniku. Przypominam sobie, iż zdanie powszechnej opinii nauczycielskiej po pierwszym roku pracy wyrażało obserwacje raczej negatywne niż pozytywne. A ten rocznik pierwszy przechodzi do klasy II, a potem III i IV. Stanowi on ten pierwszy zespół, z którym przepracowano nowy program, jakże odmienny od dawnego, nastręczający nauczycielom realizującym go po raz pierwszy dużo trudności. Jest to więc nie tylko rocznik, który 1) ukończył klasy I i II dawnego gimnazjum ale 2) ma na sobie etykietę pierwszego, że się tak wyrażę, fabrykatu i ma jego wszystkie cechy ujemne. Różni się niewątpliwie od zespołów, które szły po nim. To jego specjalne oblicze należy, wydaje mi się, z dużym naciskiem podkreślić, przystępując do kreślenia uwag w sprawie realizacji programu, zwłaszcza programu klasy IV, tej, która ma zbierać owoce z trzechletniej pracy, budując na poznanym zrębie przeszłości gmach teraźniejszości.

Uwagi swe opieram na ankiecie, jaką pod koniec zeszłego roku szkolnego rozesłało Ognisko Metodyczne Historii w Katowicach. Otrzymano na nią 28 odpowiedzi i one stanowią podstawę niniejszego artykułu. Odpowiedzi te, jak zresztą wszystkie odpowiedzi na ankiety, pod formą pozornego obiektywizmu i krytycyzmu obserwatora zdradzają niejednokrotnie zabarwienie subiektywne, stąd lektura ich jest ciekawa, ale wnioskowanie przeprowadzane być musi z całą ostrożnością, by nie popaść pochopnie w fałszywe uogólnienia.

Poruszona przeze mnie przed chwilą specyficzna cecha obserwowanego zespołu, jako pierwszego, z którym nowy program realizowano, nadaje niniejszym uwagom specjalną wartość: 1) wyników tej ankiety nie możemy uważać za ostatnie słowo w sprawie realizacji programu, 2) wyniki ankiety są wartościowym dokumentem plastyczności pedagogicznej nauczycieli szkół średnich, którzy już z pierwszym zespołem zdołali osiągnąć

takie wyniki, przebudowując niejednokrotnie całkowicie swoją metodę nauczania, system pracy, zakres materiału itd., jednym słowem starając się w myśl swoich najlepszych intencji realizować nowy program.

Ażeby zdobyć sobie zdanie o przeciętnych wynikach gimnazjum, o sprawie podbudowy historycznej dla materiału współczesnego, na to zdaniem moim trzeba poczekać kilka lat. Musi nastąpić pewna stabilizacja. Jej zbliżanie się widać już w odpowiedziach ankietowych, stwierdzających zmniejszenie się trudności w realizowaniu programu kl. III. Zmniejszenie wynikłe nie tylko z „oswojenia się z tym, co się wytworzyło“, lecz przede wszystkim ze zdobycia doświadczenia, objawiającego się lepszym rozkładem materiału, lepszym dostosowaniem go do wymagań programu, odpowiedniejszym wyzyskaniem. Niewątpliwie odbije się to dodatnio na wynikach nauczania.

Nie chcę wchodzić w tę sferę trudności, których usunięcie nie jest zależne od nas — mam na myśli treść i zakres przerabianego w kl. IV materiału — ani w rozważania, czy jest on przystosowany do przeciętnego psychicznego rozwoju młodzieży, ani wentylowanie co lepsze, czy rozwojowe traktowanie dziejów, czy poznawanie wybranych fragmentów? Te rozważania rozsadziłyby ramy mego referatu, zasłaniając jego myśl przewodnią nowym zagadnieniem — zagadnieniem krytyki dotychczasowego programu. Chcę tylko dać możliwie najściślejszy obraz, jak się przedstawia sprawa realizacji programu w kl. IV. Ponieważ jednak poznanie współczesności ma się opierać o podbudowę historyczną, od tej zatem sprawy należy zacząć. I tu spotyka nas pierwsze rozczarowanie. Podbudowa historyczna nie jest wystarczająca. Na 28 odpowiedzi tylko 3 dawały odpowiedzi wyraźnie twierdzące. Przeciętnie nie jest wystarczającą nawet u uczniów, nie wykazujących braków w klasach niższych. Zaznaczało się to jaskrawo wówczas, gdy nauczyciele próbowali opierać się na materiale historycznym bez poprzedniej powtórki tegoż materiału, zadanej do domu. Świadczy to o słabym utrwaleniu materiału z lat ubiegłych, tak, iż jeśli się nawet wydobyło fragmenty, trzeba je było jeszcze raz oświetlać i porządkować, by móc ich użyć za fundament pod nowe wiadomości. Lepsze wyniki osiągano wówczas, gdy polecano tę podbudowę przygotować w domu, np. według pytań, zawartych na początku każdego ustępu w podręczniku Moszczeńska-Mrozowska, lecz wyniki w ten sposób osiągnięte tej wartości co bezpośrednie nie posiadają, a młodzież, zwłaszcza mniej zdolna, uważała te powtórki za nowy trud do pokonania. Jeszcze najlepsze wyniki osiągnięto w podbudowie działu historii politycznej a najgorsze w dziale zagadnień społeczno-gospodarczych. Przyczyny tych niedomagań, czytamy w jednej ankiecie, „tkwią w braku czasu na sumienne egzekwowanie, powtarzanie i gruntowanie materiału w poprzednich latach, w nadmiernym przeładowaniu materiałem kursów klas II i III. Może poniekąd przyczyny tego stanu rzeczy tkwią i w tej okoliczności, że niektóre partie czy problemy społeczno-gospodarcze i ustrojowe przerabia się w tym czasie, kiedy poziom umysłowy uczniów i ich zainteresowania nie dorosły jeszcze do ich zrozumienia“. Do tego można jedynie dodać to, że półroczna przerwa między kursem klasy III i IV odbiła się ujemnie na wartości podbudowy, pogłębiając zapominanie.

Mimo fiaska podbudowy wyniki wiadomościowe klasy IV są pozytywne. Wprawdzie skala tych wyników ma dużą rozpiętość: od zupełnie dobrych poprzez dobre, średnie, dostateczne do ogólnikowych określeń — ogólnie wystarczające, czy na ogół zadawalające — pozwala jednak postawić twierdzenie, iż je osiągnięto. Jedna tylko odpowiedź negatywna wydaje się tu tym przysłowiowym potwierdzeniem.

W żadnej bodaj klasie nie odczuliśmy tak braku czasu, jak w tej klasie. Odbiło się to nie tylko na wynikach wiadomościowych, które nie są dostatecznie przemyślane i pogłębione a przede wszystkim nie są dostatecznie utrwalone. Odbiło się to dalej na często spotykanym fakcie nieprzerobienia całego materiału historycznego. Mam na myśli dział zatytułowany „Kultura polska“, który w wielu wypadkach na prośbę historyka przerabiał polonista, bądź też z braku czasu wcale nie był omawiany.

Ale przejdźmy do zagadnień bardziej szczegółowych, do skontrolowania sprawności uczniowskich tak ważnych dla tej klasy — mam tu na myśli obserwowanie zjawisk życia współczesnego i przeprowadzanie porównań w oparciu o materiał historyczny klas poprzednich. Z odpowiedzi ankietowych wynikałoby, że uczniowie kl. IV umieją robić obserwacje, cóż kiedy prawie każda odpowiedź pozornie twierdząca zawiera różnorodne zastrzeżenia, w rodzaju: „ale w sposób dziecinny“, „tylko nieliczny odsetek“, „musi się instruować“, „bardzo trudno i to z pomocą nauczyciela“, „zależy od środowiska, z jakiego dana jednostka pochodzi“ itd., itd. Tak wiele i tak różnorodne są te zastrzeżenia, że mimo woli nasuwa się przypuszczenie, że nasza młodzież kl. IV-tych nie umie obserwować życia, a tylko zdaje sobie sprawę z różnych zjawisk współczesnych, wiadomości zaś te tylko w małym procencie zawdzięcza własnej obserwacji. Bardzo ciekawe w tej sprawie byłoby wypowiedzenie się nauczycieli geografii, jako tej nauki, która na umiejętność obserwacji tak wielki kładzie nacisk. Mając wypowiedzi z dwóch stron moglibyśmy poznać źródła i drogi, z których uczniowie czerpią wiadomości o życiu współczesnym. W naszym dziale są nimi przede wszystkim lektura gazet i aktualizowanie. Wiadomości tymi drogami zdobyte nie zawsze są dla nich zrozumiałe. Zagadnienia prostsze, bądź mające oparcie w materiale historycznym klasy III są przeciętnie rozumiane, inne nie. Czasami zdolniejsi zdradzą zainteresowanie, w formie pytań, jakimś bardziej skomplikowanym zjawiskiem i to wszystko. Próżne są wysiłki nauczycieli, by obserwacje te wprowadzić na poważniejsze tory, by wyrabiać krytycyzm i samodzielność postawy. I tu znachodzimy jeszcze jedno potwierdzenie, iż podbudowa historyczna zawiodła, iż nauka historii minimalnie przyczyniła się do zrozumienia zjawisk współczesnych. Podobnie ma się rzecz z robieniem porównań. Łatwiejsze udają się, przy trudniejszych okazuje się konieczna pomoc nauczyciela. Porównania uczniowskie grzeszą małą wnikliwością i brakiem syntetycznego ujęcia.

Program nauczania historii w kl. IV nakazywał dążenie do możliwie największego uaktywnienia zespołów klasowych, do pobudzenia ich czynnej postawy i samodzielności pracy przy zdobywaniu wiedzy. Wysiłki nauczycieli dla zrealizowania tego postulatu dadzą się ująć w dwie grupy: 1) ma za podstawę obowiązujący podręcznik, 2) opiera się na innych źródłach. Do grupy pierwszej zaliczam: dyskusje nad zagadnieniami

poruszonymi w podręczniku, interpretację tekstów źródłowych, map, planów i szkiców, zestawień, rycin. Do grupy drugiej będą należeć: lektura obowiązkowa i nadobowiązkowa, lektura gazet w różnorodnej formie, referaty i koreferaty z dyskusją na różne tematy, reportaże (zbiorowe i indywidualne) i wywiady.

Ściśle z grupą pierwszą wiąże się podręcznik nauczania. W większości średnich szkół na Śląsku stosowano podręcznik Moszczeńskiej i Mrozowskiej i zasięg jego jest zwarty obejmując centrum Śląska, podręcznik Dąbrowskiego ma zasięg krańcowy, brzeżny (Cieszyn, Bielsko, Pszczyna, Żory, Lubliniec). Rola podręcznika była różnoraka, wyodrębniają się jednak 3 różne sposoby jego użycia: 1) jako podstawy nauczania, 2) jako środka pomocniczego w zdobywaniu wiedzy, 3) jako środka utrwalającego w domu zdobytą w szkole wiedzę. Najczęstszą jest jego rola jako środka pomocniczego. Jest to całkiem zrozumiałe w zestawieniu z dążeniem nauczycieli do uaktywnienia uczniów.

W związku zaś z drugą grupą źródeł wiedzy pozostaje kwestia lektury obowiązkowej, pośrednio regionalne i lokalne poszerzenie materiału historycznego, a wreszcie wycieczki. Uderza, iż w większości zakładów odstąpiono od zasady stosowania lektury regionalnej. Tylko w 3 zakładach stosowano wyłącznie lekturę regionalną jako obowiązkową, w 4 jest uwzględniona wśród innych przerobionych, a w reszcie zakładów w spisie lektur obowiązkowych wcale jej nie spotykamy. Ilość przeczytanych książek jest różna: lektur obowiązkowych przeczytano od 1—6, nadobowiązkowych od 0—15. Momenty regionalne, nadające się do poszerzenia, zawarte są w programie kl. IV w dość znacznej ilości. Po większej części rozwinięto szerzej dwa z nich, a to historię powstań śląskich oraz zagadnienie autonomii. Rozwinięcie to następowało bądź drogą lektury, bądź przez referaty uczniowskie, bądź też przez wykład nauczyciela. Z innych zagadnień regionalnych, rozszerzanych przez poszczególnych nauczycieli wymienię tu: okres plebiscytu, konwencję genewską, sprawę Śląska Cieszyńskiego, stosunki gospodarcze, kulturalno-oświatowe, kryzys na Śląsku. Obok zagadnień regionalnych stosowano również wiązanie nauczania z pewnymi momentami lokalnymi, czy były to pewne pamiątki miejscowe z okresu walk powstańczych, czy też poznawanie na miejscowych instytucjach samorządu miejskiego i jego roli, administracji powiatowej, czy wreszcie życia gospodarczego i kulturalnego swego ośrodka. Ostatnim wreszcie źródłem wiedzy były wycieczki. Ruch w tej dziedzinie był w ub. r. nadspodziewanie duży. Prawie każda klasa IV urządziła jedną wycieczkę, a czasem i więcej, i to niekiedy wycieczki dalekie. Zwiedzano podczas nich i zabytki historyczne, i muzea, i instytucje różnego rodzaju, a nawet placówki gospodarcze, stąd niektórzy nauczyciele nazwali ten typ wycieczki wycieczką społeczną czy historyczno-społeczną. Mniejsza o nazwę, stwierdzam fakt, iż mimo ogromnego braku czasu, nauczyciele decydują się jeszcze „tracić“ go na wycieczki — to mówi wyraźnie, jak wysoko szacują ich wartość.

Spróbuję na zakończenie dać pewną syntezę, zebrać razem te wnioski, do jakich doszedłem analizując poszczególne problemy, związane z realizacją programu w kl. IV. Na podstawie odpowiedzi ankietowych stwier-

dzono, że mimo fiaska podbudowy historycznej zdołano osiągnąć zadawalające rezultaty; nastąpiło to zapewne nie tylko przez zastosowanie metod ułatwiających samodzielność pracy uczniowskiej, lecz przede wszystkim na skutek atrakcyjności przerabianego materiału, objawiającej się znacznym zainteresowaniem uczniów. Ono wytwarzało specjalną atmosferę sprzyjającą nauce i pozwoliło w ciągu 4 i ½ miesiąca osiągnąć takie wyniki.

Jako postulat na przyszłość a zarazem jako wytyczna całej naszej pracy w nowym gimnazjum, musi być konsekwentny wysiłek, by dawać tylko taki materiał historyczny, który by dał młodzieży, cytuję za programem, „realną podstawę dla zrozumienia dzisiejszego życia polskiego", a więc nie chodzi o poznanie przeszłości samej dla siebie, ale poznanie tego, co pozwoli zrozumieć współczesność. I tu zdaje mi się leży klucz do zrozumienia tej zagadki, że podbudowy nie osiągnięto, i tu leży wskazówka co czynić, by zmazać tę pozycję ujemną na koncie klasy IV.

Józef Ligęza

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Tadeusz Bornholtz: Historia dla I klasy gimnazjów. Lwów 1937, Państw. Wydawnictwo Książek Szkolnych, s. 244, 8°.

Jan Dąbrowski: Historia dla I klasy gimnazjów — wydanie drugie. Lwów 1937, K. S. Jakubowski, s. 229, 8°.

Gebertowa G.: Z dziejów starożytnych i wczesnego średniowiecza. Opowiadania i źródła. Podręcznik do nauki historii dla I klasy gimnazjalnej. Wydanie drugie. Lwów 1937, Książnica-Atlas, s. 231, 8°.

Moszczeńska W. — Mrozowska H.: Podręcznik do nauki historii na pierwszą klasę gimnazjalną. Wydanie drugie. Lwów 1937, Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, s. 297, 8°.

Marian Henryk Serejski: Historia powszechna na pierwszą klasę gimnazjalną. Wydanie drugie. Warszawa 1937, Wyd. M. Arcta, s. 224, 8°.

Nie zamierzam pisać recenzji rzeczowej wymienionych podręczników, na boku zostawiam sprawę samej treści, ewentualnych braków czy usterek w tym zakresie. Chodzi mi natomiast o omówienie tych podręczników z punktu widzenia ich udziału w pracy metodycznej nauczyciela. Nie ulega bowiem wątpliwości, że każdy z nich przez dobór materiału faktycznego i jego układ, przez umieszczenie tych czy innych pomocy naukowych i stosunek do nich autora podręcznika, przez mniej lub więcej wyraźne wskazówki, czy tylko sugestie autora w sprawie traktowania materiału i umieszczonych pomocy naukowych, ma pewien — i to nie mały — wpływ na postępowanie metodyczne nauczyciela. Toteż na te właśnie momenty pragnę zwrócić uwagę.

Zdanie sobie bowiem sprawy z tego, jakie możliwości, jakie wskazówki w zakresie postępowania metodycznego dany podręcznik posiada, względnie jakich nie zawiera, jest koniecznym warunkiem najpierw doboru odpowiedniego podręcznika dla danego nauczyciela, czy dla danej klasy, w tych czy innych warunkach, a następnie również podstawą dla

należytego wyzyskania tych wszystkich możliwości metodycznych, jakie dany podręcznik zawiera. Chodzi także o to, aby równocześnie nauczyciel zdał sobie sprawę z tego, w których miejscach będzie musiał wykazać więcej inicjatywy i samodzielności, aby skutecznie dążyć do realizowania wszystkich celów i postulatów, jakie nauce historii w gimnazjum stawia program.

Wszystkie podręczniki na klasę I zawierają bogaty materiał pomocniczy, jak ilustracje, teksty źródłowe, mapki, plany itp., są jednak między nimi pod tym względem pewne różnice tak w doborze tych pomocy jak i w stosunku autorów do materiału pomocniczego, przez nich zamieszczonego.

Wszyscy autorzy obficie zaopatrzyli swe podręczniki w ilustracje, bo Bornholtz dał ich 136, Dąbrowski 145, Gebertowa 120, Moszczeńska—Mrozowska 190, Serejski 191. We wszystkich podręcznikach ilustracje przeważnie wyraźne, dobrze wykonane, instruktywne. Mają one tylko w małej mierze charakter ściśle ilustracyjny (np. portrety omawianych osobistości), a raczej służyć mają jako uzupełnienie względnie wyjaśnienie treści podręcznika, mają stanowić podstawę dla wiadomości uczniów, dla ich wniosków. Spełnienie tego właśnie zadania: uzupełnienia wzgl. wyjaśnienia treści podręcznika, ułatwiają przeważnie autorzy przez umieszczenie w odpowiednich miejscach podręcznika odnośników do ilustracyj. Tak robi Bornholtz, Dąbrowski, Gebertowa, Moszczeńska—Mrozowska, inaczej nieco Serejski, który powołuje się wyraźnie na ilustracje tylko wtedy, gdy są one umieszczone w innym miejscu, niż o nich mowa w tekście.

Wszyscy autorzy zaopatrzyli ilustracje podpisami, przy czym Bornholtz, Dąbrowski, Gebertowa, Moszczeńska—Mrozowska ograniczyli je przeważnie do nazwania ilustracji. Bornholtz i Dąbrowski niekiedy oprócz tego podają informacje, wyjaśniające bliżej daną ilustrację. Gebertowa, i Moszczeńska—Mrozowska bliższe wyjaśnienia, dotyczące pochodzenia danych zabytków itp. umieszczają w osobnym indeksie na końcu podręcznika. Inaczej zupełnie niż ci czterej autorzy postąpił Serejski. Podpisy pod jego ilustracjami nie tylko wyjaśniają ich treść, ale je nawet nieraz opisują. Słuszniejsze wydaje się stanowisko czterech poprzednich autorów. Ograniczenie bowiem podpisu do podania samej nazwy, najwyżej tylko najkonieczniejszych wyjaśnień treści, a pominięcie samego opisu ilustracji posiada tę dodatnią stronę, że i opis i wydobycie z ilustracji szeregu wiadomości pozostawia samemu uczniowi.

Gebertowa i Moszczeńska—Mrozowska zwracają ponadto w swych podręcznikach wyraźnie uwagę, że ilustracje mogą się stać również podstawą dla samodzielnych wniosków uczniów, inne podręczniki wprawdzie tego nauczycielowi wyraźnie nie przypominają, we wszystkich jednak ilustracje są tak dobrane, że niejednokrotnie będzie ich można użyć jako podstawy dla wniosków uczniów. A wtedy ilustracje te spełnią swą rolę nie tylko jako dodatkowe źródło wiadomości, ale równocześnie dadzą sposobność do wyrabiania u uczniów szeregu sprawności i umiejętności (opis ilustracji, wnioskowanie itp.).

Oprócz ilustracyj w tekście, Bornholtz w podręczniku swym dodał jeszcze na końcu 5 tablic z ilustracjami, a mianowicie: I. Życie gospo-

darcze Egipcjan, II. Budowle egipskie, III. Akropol, IV. Rzeźba grecka, V. Rzym cesarski. Do tablic tych odwołuje się autor przy przechodzeniu do odpowiednich obrazów historycznych. Dobór ilustracji oraz ich zestawienie na poszczególnych tablicach jest tego rodzaju, że pozwoli uczniowi na zdobycie na ich podstawie bardzo wielu wiadomości, odnoszących się do danego tematu. Ograniczenie i tu podpisów do samych nazw, względnie na 2 tablicach do niezbędnych tylko wyjaśnień, pozwoli na pełne wykorzystanie możliwości daleko posuniętej samodzielnej pracy ucznia. Umieszczono je w podręczniku bardzo praktycznie, w ten sposób, że można z nich korzystać przy zamkniętej i otwartej w dowolnym miejscu książce.

Wszyscy autorzy oprócz wymienionych w programie wyjątków źródłowych podają szereg innych, przy czym szczególnie licznie uczynili to Dąbrowski (22) i Gebertowa (34). Różny jest jednak stosunek autorów do zamieszczonych tekstów źródłowych, są różnice w samym ich rozmieszczeniu, i tak Bornholtz, Moszczeńska—Mrozowska, Serejski wplatają wszystkie źródła w tekst własnego opowiadania, natomiast zupełnie osobno, jako dodatek na końcu podręcznika, podają je Dąbrowski i Gebertowa. U Serejskiego tekst źródłowy zastępuje przeważnie w odpowiednich miejscach opowiadanie autora, względnie niekiedy ilustruje bliżej jego słowa. Nie ograniczają do tej, ilustrującej jedynie roli i zadań tekstu źródłowego Bornholtz i Moszczeńska—Mrozowska, dla których tekst ten jest przede wszystkim źródłem wielu dodatkowych wiadomości uczniów, podstawą dla różnorodnych wniosków. Interpretację tekstu źródłowego przeprowadza Bornholtz przeważnie sam, natomiast więcej swobody i pola dla samodzielnej pracy ucznia pozostawia Moszczeńska—Mrozowska. Konsekwencją umieszczenia w ten sposób, w toku opowiadania, wyjątków źródłowych będzie to, że prawie wszystkie te teksty będą musiały być wykorzystane w toku nauki, i to w dużej mierze w sposób, jaki podsuwa autor podręcznika.

O wiele więcej swobody pod tym względem pozostawia nauczycielowi i uczniowi podręcznik Gebertowej i Dąbrowskiego. Teksty źródłowe, umieszczone osobno, wyjątkowo tylko mają zastąpić opowiadanie autora (jak np. opis bitwy pod Maratonem u Gebertowej), a przeważnie mają uzupełniać, rozszerzać wiadomości, podane w części I podręcznika. W tym celu oba podręczniki w odpowiednich miejscach odsyłają czytelnika do tych wyjątków. Wyjątki te służyć też mają w obu podręcznikach jako materiał dla różnego rodzaju wniosków uczniów, o które czytelnika autorzy obu podręczników niejednokrotnie zapytują za pomocą szeregu ćwiczeń; umieszcza je Gebertowa pod samymi źródłami (a więc w części II), Dąbrowski zaś w części I pod odpowiednimi ustępami podręcznika. Takie rozwiązanie w tych obu podręcznikach sprawy wyjątków źródłowych pozostawia nauczycielowi o wiele więcej swobody co do ich doboru, ilości, oraz co do sposobu ich zużytkowania, — daje poza tym sposobność indywidualizowania w ten sposób, że do pracy nad poszczególnymi tekstami można pociągać nie wszystkich, lecz tylko niektórych (np. zdolniejszych) uczniów. Praca nad tekstami źródłowymi może być bardzo różnorodna; na różne jej możliwości wskazują wyraźnie Dąbrowski, Gebertowa i Moszczeńska—Mrozowska za pomocą różnych ćwiczeń, zmierzających nie

tylko do zdobycia tą drogą przez uczniów wiadomości, ale i do wyrobienia u nich umiejętności interpretacji wyjątków źródłowych, umiejętności wyciągania z nich wniosków. Ograniczają do pewnego stopnia tę możliwość dwa pozostałe podręczniki, gdyż przeważnie same tę interpretację przeprowadzają.

Wszystkie podręczniki zawierają szereg mapek i planów, a mianowicie: Bornholtz 16 mapek i 2 plany, Dąbrowski 11 mapek i 7 planów, Gebertowa 7 mapek i 3 plany, Moszczeńska—Mrozowska 7 mapek i 7 planów, Serejski 9 mapek i 1 plan. Bornholtz, Gebertowa i Moszczeńska—Mrozowska umieszczają je przeważnie na końcu, bardzo praktycznie, w sposób umożliwiający korzystanie z nich przy otwartej w dowolnym miejscu książce. Natomiast Dąbrowski i Serejski umieścili je w tekście, przy odpowiednich ustępach podręcznika, i to w taki sposób, który pozwala na korzystanie z mapek tylko w tym jednym miejscu podręcznika. Również Bornholtz część swoich mapek w ten właśnie sposób umieścił.

Mapki, u różnych autorów różnej wielkości, u wszystkich zasadniczo jasne, wyraźne, przejrzyste (z wyjątkiem może Serejskiego, u którego szereg mapek za małych, mniej wyraźnych). Wszystkie mapki zawierają obok zasadniczych elementów geograficznych również szereg historycznych, tak przekrojowych jak i rozwojowych. Stosunkowo najmniej historycznymi są mapki Serejskiego, najwięcej zaś tych elementów zawierają mapki u Bornholtza i Moszczeńskiej—Mrozowskiej. Różny jest stopień instruktywności mapek, stąd odegrają one różną rolę w nauczaniu według każdego z tych podręczników. Przy użyciu każdego z podręczników znajdzie się dość sposobności do oparcia na mapkach mniej lub więcej samodzielnej pracy uczniów dla uzyskania szeregu wiadomości i wniosków historycznych. Stwarza to dla nauczyciela szereg możliwości w zakresie postępowania metodycznego, pozwoli na wyrabianie odpowiednich sprawności, wreszcie zapozna uczniów z różnymi rodzajami mapek historycznych. Wskazówki odpowiednie w tym kierunku daje Bornholtz i Moszczeńska—Mrozowska, — przy użyciu innych podręczników będzie o tym musiał pamiętać sam nauczyciel. Obfite zaopatrzenie podręczników w mapki nie zwolni jednak w żadnym razie nauczyciela od konieczności posługiwania się czy to mapą ścienną, czy atlasami, a przynajmniej niektórymi w nich mapkami. Umieszczone w podręcznikach plany — to głównie plany bitew, miejscowości i budowli.

Wszyscy autorzy podają poza datami obowiązkowymi również szereg innych, przy czym daty obowiązkowe wyróżnili tłustym drukiem. Dzięki temu daty te rzucają się bardzo wyraźnie w oczy w podręczniku Dąbrowskiego, Moszczeńskiej—Mrozowskiej i Serejskiego, znacznie natomiast mniej wyraźnie w dwu pozostałych. Pewne odchylenia od programu w zakresie dat obowiązkowych wykazuje podręcznik Moszczeńskiej—Mrozowskiej, który podaje rok 216 zamiast 202, oraz 333 zamiast 338, a następnie podręcznik Serejskiego, który również podaje 333 zamiast 338, oraz 31 zamiast 30. Daty obowiązkowe osobno jeszcze grupuje Bornholtz i Serejski, a raz jeszcze wyraźnym drukiem od ogólnego zestawienia dat wyróżnia je Dąbrowski.

Poza datami wszyscy autorzy z wyjątkiem Gebertowej stosują różnego rodzaju tablice, zestawienia czy linie chronologiczne, które mają przyczynić się do uporządkowania w czasie szeregu poznanych wypadków dziejowych. Istnienie w podręcznikach tych wykresów nasunie oczywiście potrzebę zaznajomienia uczniów z tymi sposobami oznaczania pewnych faktów chronologicznych, z ich wartością i znaczeniem.

Dla podkreślenia rzeczy ważniejszych, dla zwrócenia uwagi czytelnika na różne nazwy, na pewne pojęcia i terminy, używają wszyscy autorzy rozstrzelonego druku. Stosunkowo oszczędnie stosują go Bornholtz i Moszczeńska—Mrozowska, znacznie już obficiej Serejski i Gebertowa, przy czym w tym ostatnim podręczniku nieraz trudno się domyśleć, dlaczego właśnie ten a nie inny wyraz został podkreślony. Słuszniejsze wydaje się w tej sprawie stanowisko dwu pierwszych podręczników, gdyż zbyt obfite szafowanie drukiem rozstrzelonym w znacznej mierze osłabia jego główne zadanie: podkreślanie rzeczy istotnych, najważniejszych względnie trudniejszych do zapamiętania. Szczególniejsze znaczenie ma ten rodzaj druku u Dąbrowskiego, który przez oznaczanie nim nie tylko pojedyńczych słów, ale nawet całych części zdań, wyraźnie zwraca czytelnikowi uwagę na najistotniejsze w danym ustępie sprawy. Pozwala to wyraźnie uchwycić zasadniczą jego treść, a przez to ułatwia nauczenie się i zapamiętanie. Poza tym stosowane są w podręcznikach inne rodzaje druku np.: kursywa u Gebertowej dla wyrażeń łacińskich, u Bornholtza dla tekstów źródłowych, itp.

Trzy z omawianych podręczników a mianowicie: podręcznik Dąbrowskiego, Gebertowej i Moszczeńskiej—Mrozowskiej zawierają różne pytania — ćwiczenia. Dąbrowski i Moszczeńska—Mrozowska umieścili je w związku z odpowiednimi ustępami podręcznika (Moszczeńska—Mrozowska prawie po każdym ustępie, Dąbrowski tylko po przerobieniu pewnych całości); Gebertowa dopiero w części II, zawierającej wyjątki źródłowe, w ścisłym z nimi związku; poleca w nich przeważnie interpretować uczniom tekst źródłowy, dążąc w ten sposób do wyrobienia odpowiednich umiejętności.

Znacznie bardziej różnorodny charakter i przeznaczenie mają ćwiczenia w podręczniku Dąbrowskiego i Moszczeńskiej—Mrozowskiej. A więc odnoszą się one do umieszczonych w podręcznikach pomocy naukowych, każąc je opisywać lub wyciągać wnioski (u Dąbrowskiego brak ćwiczeń, polecających wnioskować z ilustracyj), inne mają na celu uporządkowanie przerobionego materiału, jeszcze inne odwołują się do wiadomości uczniów z innych przedmiotów, — wreszcie szczególnie liczne są ćwiczenia aktualizujące i domagające się porównań, przez co bardzo wyraźnie zwrócono uwagę na postulat programu, każący wyrobić u uczniów „umiejętność przeprowadzenia prostych porównań, opartych o zewnętrzne cechy poznanych zjawisk“. Ćwiczeń tych jest wiele, o różnym stopniu trudności, co pozwoli dostosować je i do ogólnego poziomu danej klasy i do uzdolnień czy zainteresowań poszczególnych uczniów.

Odrębny charakter mają pytania, umieszczane w obu tych podręcznikach po przerobieniu pewnych większych całości, a mające na celu uporządkowanie i sprawdzenie zdobytych w ciągu pewnego dłuższego czasu

wiadomości. Podobnie też czyni Gebertowa, która takie pytania umieszcza po omówieniu dziejów Egiptu, polecając równocześnie czynić tak samo po przerobieniu dziejów innych narodów. Poza tym Gebertowa przy przechodzeniu do omawiania historii nowego narodu stawia szereg pytań, nawiązujących do geograficznych wiadomości uczniów.

Przez umieszczenie tego rodzaju ćwiczeń podręczniki te, a zwłaszcza podręcznik Dąbrowskiego i Moszczeńskiej-Mrozowskiej, bardzo wyraźnie starają się w pewnej mierze pokierować pracą nauczyciela, podsuwając mu w danej chwili takie czy inne postępowanie metodyczne, sugerując takie a nie inne wyzyskanie pomocy naukowej itd. Oczywiście, że ćwiczenia te nie krępują nauczyciela, który nie chce żadnych tego rodzaju od podręcznika sugestii; będą jednak bardzo pożyteczną pomocą, a przynajmniej wskazówką dla wielu innych. Przypomną im potrzebę i ułatwią realizację tych wszystkich postulatów, jakie stawia nauce historii nowy program (nie tylko w zakresie wiadomości, ale i umiejętności i sprawności).

Poza tymi cechami, wspólnymi dla wszystkich względnie większości podręczników, posiadają poszczególne z nich specjalne właściwości.

I tak Bornholtz na wstępie swego podręcznika zamieścił kilka uwag, w których poucza czytelnika o sposobie korzystania z niego i zamieszczonych w nim pomocy naukowych. W dalszym ustępie stara się wyjaśnić młodzieży, po co będzie się uczyć historii, i to historii tych właśnie, a nie innych narodów. Dla ułatwienia zrozumienia pewnych zagadnień ustrojowych (ustrój Sparty, Aten) wprowadza schematy rysunkowe. W tekście, po omówieniu dziejów danego narodu, podaje literaturę, w której uczniowie znaleźć mogą uzupełnienie i pogłębienie poznanych w klasie wiadomości. Wprowadzenie tej nowości uznać należy za bardzo celowe, choćby tylko z tego powodu, że w ten sposób przypomina autor nauczycielowi o tym, że już w klasie I powinno się stosować lekturę nadobowiązkową. Na końcu podręcznika umieszcza Bornholtz spis imion i nazw. Podaje tu ważniejsze nazwy, imiona i nazwiska, wymienione w tekście, podając odpowiednią stronę podręcznika. Spis ten ułatwi uczniowi znalezienie sobie w podręczniku potrzebnego dla pewnych kwestii materiału, a równocześnie da sposobność do zaznajomienia młodzieży z przeznaczeniem i wartością tego rodzaju indeksów.

U Gebertowej godnym szczególniejszej uwagi jest ustęp, powtarzający przerobione dzieje starożytnego Wschodu (s. 26—28). Poza szeregiem pytań odnoszących się do przerobionego materiału, tu dopiero po raz pierwszy wprowadza autorka szereg pojęć, terminów historycznych (jak kultura, ustrój społeczny i polityczny), których treść poznali już uczniowie uprzednio. W tym samym rozdziale podaje też szereg uwag w sprawie źródeł i pomocy naukowych, w oparciu o które uczeń zdobywał wiadomości historyczne. Toteż ustęp ten nie jest jedynie powtórzeniem materiału znanego, ale daje uczniowi szereg nowych wiadomości. Na końcu podręcznika, w ustępie: „Dlaczego uczymy się historii“ wskazuje autorka w sposób ciekawy i przystępny na szereg wpływów i śladów kultury starożytnej w teraźniejszości, w ten sposób odpowiadając na postawione w ty-

tule zapytanie. Jakby uzupełnieniem tego ustępu jest zestawienie szeregu dziś używanych zwrotów (np. pięta Achillesa, cerber) z poleceniem wyjaśnienia ich na podstawie poznanego materiału historycznego.

Moszczeńska — Mrozowska umieszczają na końcu podręcznika indeks rzeczowy, będący jakby dyspozycją całego, zawartego w podręczniku materiału, porządkującą go dla poszczególnych narodów względnie państw według pewnych kwestii. Indeks ten ułatwić może młodzieży powtarzanie większych partii materiału, a równocześnie też służyć może jako wprowadzenie do używania indeksu rzeczowego. Do indeksu tego autorka nigdzie w podręczniku wyraźnie czytelnika nie odsyła, będzie więc o tym musiał pamiętać nauczyciel. Podobnie też nauczyciel będzie musiał zwrócić młodzieży uwagę na umieszczony na końcu „Spis i komentarze do ilustracyj“, gdzie znajduje się szereg wyjaśnień ilustracyj, umieszczonych w podręczniku.

Różnią się również podręczniki poszczególnych autorów od siebie odmiennym ujęciem materiału. Gebertowa, zamykając materiał w odrębnych obrazach historycznych, stara się przede wszystkim o możliwie barwne przedstawienie wypadków, podaje szereg interesujących szczegółów, mniej natomiast wydaje się kłaść nacisk na ułatwienie młodzieży zapamiętania szeregu konkretnych wiadomości. Podobnie nieco, w sposób barwny, z położeniem wielkiego nacisku na stronę wychowawczą ujmują materiał Moszczeńska — Mrozowska, kładąc jednak równocześnie silniejszy niż Gebertowa nacisk na wyniki materialne nauczania. I ten podręcznik ujmuje materiał historyczny w odrębne przeważnie obrazy. Potrzebę wypełnienia luk pomiędzy poszczególnymi obrazami, potrzebę ich powiązania choćby bardzo prostego zdradzają podręczniki Bornholtza i Serejskiego. Obaj autorzy łączą poszczególne obrazy krótką charakterystyką okresu oddzielającego omawiane w przekrojach poprzecznych zdarzenia. Oba podręczniki zawierają stosunkowo dużo wiadomości, oba poważny nacisk kładą na materialne wyniki nauczania. Najwięcej nacisku na konkretne, pewne wiadomości uczniów kładzie podręcznik Dąbrowskiego. Przez ujęcie jasne, zwięzłe, z pomijaniem raczej interesujących może skądinąd szczegółów, ułatwia przede wszystkim zdobycie szeregu konkretnych wiadomości.

Z powyższego omówienia tych 5 podręczników na klasę I można zdać sobie w przybliżeniu sprawę, jaką rolę każdy z nich w pracy metodycznej nauczyciela będzie mógł odegrać. Wszystkie podręczniki, tak przez dobór materiału jak zwłaszcza przez umieszczenie szeregu pomocy naukowych, dają każdemu nauczycielowi wystarczający materiał dla realizowania bardzo wielu postulatów programu. Równocześnie jednak przez różne ujęcie materiału, przez odmienny stosunek do umieszczonych w nich pomocy naukowych dają te podręczniki duże możliwości odpowiedniego doboru ich przez nauczyciela, zależnie od jego własnej postawy dydaktycznej, zależnie od tego, jakiej pomocy dany nauczyciel przede wszystkim od podręcznika oczekuje. Bo są wśród tych podręczników takie, które wyraźniej wskazują nauczycielowi drogę postępowania, podsuwają niejednokrotnie takie czy inne postępowanie metodyczne, ułatwią mu więc nieraz znalezienie odpowiedniej drogi. Są i takie, które, zawierając niemniej bogaty

materiał pomocniczy, pozostawiają jednak nauczycielowi o wiele więcej swobody i możliwości własnej inicjatywy w zakresie postępowania metodycznego.

Zdanie sobie sprawy z tego wszystkiego winno być nie jedynym wprawdzie, ale bardzo ważnym czynnikiem, wpływającym na decyzję nauczyciela co do wyboru podręcznika, — w ciągu zaś całej pracy będzie musiało wywrzeć wpływ na tok pracy nauczyciela i jego uczniów.

Kazimierz Popiołek

Maleczyńska Ewa: Nauczanie historii w szkole średniej. Lwów 1937, Książnica-Atlas, s. 141, 8°.

Książka napisana zwarcie i treściwie. Autorka rozporządza bogatym doświadczeniem, liczy się z realnymi warunkami życia szkolnego. Rozmaite metody nauczania autorka wypróbowała sama. Nacisk w swej książce kładzie na naukową stronę pracy ucznia; sprawy związane z organizacją nauczania w klasach starszych omówione są dokładniej. Do każdego rozdziału zebrana starannie bibliografia prac w języku polskim na dany temat. Autorka postawiła sobie za cel „zestawić krótko rzeczy najbardziej zasadnicze, dotyczące teorii i praktyki nauczania historii w szkole średniej". Można powiedzieć, że jej to się w całości udało. Jeśli autorka zastrzega się, że nie ma zamiaru „pchnąć na nowe tory nauczania historii", to jednak znajdziemy w tej książce sporo myśli nowych, sugestii oryginalnych i użytecznych.

Praca dzieli się na dwie części: teoretyczną, w której autorka omawia cele nauczania, stosunek działów historii i grupowanie materiału, oraz część praktyczną, poświęconą metodzie nauczania. Nie znaczy to, aby w pierwszej części autorka abstrahowała całkowicie od praktyki szkolnej. Przeciwnie niektóre uwagi na marginesie utylitarnych celów nauczania są czysto praktyczne, np. wskazanie niebezpieczeństw związanych z bezpośrednim nawiązywaniem do teraźniejszości (str. 15). Ta sama myśl jest rozwinięta na str. 132; mówiąc obszernie o Grakchach, robimy aktualizację bez wymieniania naszej obecnej reformy rolnej. Autorka potępia słusznie historię „stosowaną" (Wolff H. „Angewandte Geschichte" — 1920), historię preparowaną dawniej *ad usum delphini*, dziś na pożytek narodowych socjalistów albo wszechrosyjskiej partii komunistycznej. Wychowawczą wartością historii jest prawda. Historia kształci i wychowuje przez podawanie prawdy.

Omawiając stosunek rozmaitych działów historii, autorka podkreśla potrzebę równomiernego uwzględniania historii gospodarczej, kulturalnej i politycznej, historii polskiej i regionalnej; sprawę ustosunkowania historii starożytnej, średniowiecznej i nowożytnej rozstrzyga program. Zwycięża dziś we wszystkich państwach tendencja ścisłego związania historii powszechnej z historią narodową.

W rozdziale o grupowaniu materiału oprócz problemu dwustopniowości mamy omówione pojęcia obrazu oraz zagadnienia. Podano szereg przykładów zagadnień. Zagadnienie obejmuje często fakty rozsiane w czasie i przestrzeni. Fakty te są związane. Istotą tego związku jest: 1) porównanie, 2) przyczynowość, 3) zmienność,. 4) genetyzm (str. 42). Nie

wdając się w dyskusję, czy analiza tych zależności jest zupełna, stwierdzić należy, że sama próba rozszczepienia i charakterystyki pojęcia związku faktów zasługuje na podkreślenie. Autorka słusznie wywodzi, że dawny sposób uczenia historii — kronikarski — zawierał mnóstwo faktów i dat, które nie mieściły się w żadnych zagadnieniach, że dawniej uczeń stykał się z zagadnieniem dopiero przy powtórzeniu, przerabiał zaś materiał pierwotnie w układzie geograficzno-chronologicznym, nie rzeczowym. Im więcej miejsca zyskuje ujęcie materiału zagadnieniami, tym większy kłopot z chronologią. Temu ostatniemu spostrzeżeniu nie można odmówić trafności i aktualności.

Metodę nauczania otwiera rozdział o przygotowaniu nauczyciela. Przygotowanie to polega według autorki w pierwszym rzędzie na śledzeniu zdobyczy naukowych. Ponieważ nie sposób jest wszystkiego czytać, autorka radzi, by posiłkować się obficie recenzjami z czasopism naukowych. Następują uwagi, być może nieco zbyt sumaryczne, o rocznym rozkładzie materiału. Trochę więcej szczegółowo omawia autorka części jednej lekcji. Praktyczna wskazówka: nie należy stale rozszerzać podręcznika (str. 53). Bardzo dokładnie omawia autorka, jak mają uczniowie korzystać z podręcznika, jak należy przyzwyczajać do korzystania ze spisu treści, z odnośników, z encyklopedii i map. Nie zapominajmy o ilustracjach podręcznika. Ćwiczenia nad tekstem podręcznika mają nauczyć przede wszystkim uważnego czytania, chwytania treści zasadniczej. Dalej omówiona sprawa korzystania z mapy, wykazane zalety mapy indukcyjnej. Dodałbym tutaj nabycie przez uczniów zdolności kreślenia map od ręki, ewentualnie w pewnym schemacie, jest to bardzo przydatne, a uczniowie bardzo szybko dochodzą do wprawy. Uwagi o obrazach trafne i zwięzłe. Pożyteczne wskazówki co do opracowania wyczerpującego katalogu rzeczowego książek i pomocy szkolnych gabinetu historycznego.

O wykładzie pisze autorka, że odgrywa on na lekcjach historii rolę poważniejszą niż w zakresie innych przedmiotów humanistycznych. Wykład szkolny różni się tym od wykładu uniwersyteckiego, że w szkole nauczyciel zawsze bierze większą odpowiedzialność za to, co pozostaje z wykładu w umysłach uczniów. Dobry wykład, słuchany uważnie, pobudza do myślenia, nie jest bynajmniej percypowany biernie. „Trzeba nauczyć słuchać“—pisze autorka, tak samo jak trzeba nauczyć patrzeć i czytać. W klasach niższych wykład będzie krótki, 10 minutowy, przerywany pytaniami, które zwracają uwagę ucznia na główną treść, notowanie odbywa się po wykładzie (str. 96). Dla uczniów starszych wykład jest dłuższy, ciągły, uczniowie notują w czasie wykładu. Nauczyciel, który nie ma daru słowa, niech wykłada rzadko, zawsze dobrze przygotowany, niech zastępuje wykład ciekawą lekturą. Jeżeli wykład nauczyciela ma być zastąpiony referatem ucznia, należy przejrzeć cały referat przed lekcją, nie dozwalać mówienia, żądać poprawnego, głośnego odczytania.

Tzw. „dyskusję“ proponuje autorka nazywać „rozmową nauczającą“ (str. 98). Rozmowa toczy się na podstawie lektury tekstu źródła, na podstawie mapy lub ilustracji — dodałbym — także tekstu podręcznika lub jakiejś książki. Dyskusja *sensu stricto* staje się dopiero tą rozmową wówczas, gdy uczniowie wysnuwają wnioski przeciwne. Słusznie potępia au-

torka dyskutowanie bez należytej podstawy, chybioną heurezę lub metodę sokratyczną tam, gdzie jej się absolutnie wprowadzać nie powinno. Może zbyt wysokie i nierealne jest wymaganie, aby dyskusja rozwijała się tylko wtedy, gdy wszyscy uczniowie są jednakowo do tego przygotowani (str. 100). Wylicza następnie autorka zalety i braki metody nauczania pod kierunkiem, radząc ograniczać tę pracę zrazu do 10—15 minut. Na stopniu licealnym możemy szereg lekcji poświęcić pracy indywidualnej cichej.

Stosunkowo dużo miejsca zajmuje problem utrwalenia materiału. Autorka wyróżnia trzy rodzaje powtórzeń. 1) Rekapitulacja świeżo poznanego materiału pod koniec lekcji. Uczniowie powinni być przyzwyczajeni do sporządzania dyspozycji przerobionej lekcji i z reguły dokonują tej pracy sami, czasem dla pośpiechu nauczyciel sam podaje krótkie streszczenie, kiedy indziej zamiast normalnej rekapitulacji występuje „projekt“ lub ćwiczenie. 2) „Stara lekcja“, przypomnienie lekcji poprzedniej jest regułą w gimnazjum, można od niej odstępować czasem w liceum, zadowalniając się tutaj zorientowaniem klasy w jakim stadium pracy znajdujemy się. 3) Powtórzenie okresowe, dawna repetycja. Jest ono według autorki i dziś pożyteczne o ile a) jest niezapowiedziana — ten punkt nie wydaje mi się bardzo istotny — b) pogłębia dotychczasowe wiadomości i dodaje pewne rzeczy. Tu nasuwa mi się uwaga krytyczna: należało wyjaśnić na czym ma polegać „pogłębienie“. 4) Jako wreszcie czwarty rodzaj powtarzania należy uznać powtórzenie akcydentalne w ciągu lekcji, gdy stawiamy pytania mające na celu sprawdzić, czy uczniowie kojarzą należycie poznawany świeżo materiał ze znanym, względnie takie skojarzenia sprowokować.

Autorka odróżnia następujące rodzaje prac piśmiennych: notatki z historii regionalnej, nazwiska i terminy, dyspozycje lekcji, pytania do domu, wykresy i szkice, a wreszcie „wypracowania“ *sensu stricto*. W liceum mogą uczniowie próbować notatek typu naukowego: każda wiadomość na osobnej kartce z podaniem dokładnym źródła. Nie należy zdaniem autorki zadawać systematycznie na każdej lekcji prac piśmiennych do domu. Nie należy zwłaszcza polecać rysowania częstego map i szkiców, które absorbują mnóstwo czasu uczniowi. Przy zadawaniu — *pensum* dla ucznia zdolniejszego powinno być inne. Jeżeli pewna partia materiału nie nadaje się do sformułowania zadania domowego, skorzystajmy z tego czasu na zalecenie lektury domowej uczniowi. Co się tyczy lektury, to autorka uważa, iż uczniowie klasy I i II gimnazjalnej winni przed rozpoczęciem lektury otrzymać wytyczne, orientujące w materiale książki.

Wycieczka dalsza jest inaczej przygotowana niż wycieczka bliższa; unikajmy zawsze przeładowania. Oprócz wycieczek można stosować wywiad. Programy kładą nacisk na korelację współczesną, zdaniem autorki korelacja następcza jest również bardzo pożądaną.

Rozdział o pracy pozalekcyjnej nauczyciela zawiera uwagi co do działalności kółka historycznego, o opiece nad pracownią i pracą w terenie. Ciekawy pomysł konkursów historycznych na zbiory rycin.

Zauważyłem następujące drobne niedopatrzenia. Oprócz zacytowanego przez autorkę „Geschichtlicher Arbeitsunterricht“ Petersa, istnieje

tegoż autora podstawowa książka „Methodik der Geschichtsunterricht". 1929. „History Teachers Miscellany" nie wychodzi już od r. 1928. „History Teachers Magazine" od r. 1930 do 1935 wychodził pod tytułem „Historical Outlook", a obecnie zmienił tytuł raz jeszcze i ukazuje się jako „Social Studies".

Problem wyboru faktów, o którym pisze autorka na str. 6, należy nie tylko do zagadnień dydaktycznych, lecz jest jednym z podstawowych problemów metodologii historii. Wprowadzenie w Niemczech w każdej klasie szkoły średniej kursu historii Niemiec od r. 1918 było przejściowym rozporządzeniem po dojściu do władzy Hitlera.

Książka p. Maleczyńskiej odda duże usługi każdemu nauczycielowi, który znajdzie w niej nie tylko szereg potrzebnych wskazówek, ale i drogę do pogłębienia zasobu swych wiadomości.

Józef Dutkiewicz

H a r t l e b K a z i m i e r z: Kultura Polski od zarania dziejów po dni ostatnie. Wypisy źródłowe opatrzone rycinami, wydane nakładem Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych we Lwowie. Lwów 1938, s. 349, 8⁰.

Dotkliwy brak tekstów źródłowych w nauczaniu historii (zwłaszcza w liceum) stanowi walną przeszkodę w realizacji programu tego przedmiotu. O ile jeszcze można temu brakowi zaradzić w zakresie historii politycznej przez posługiwanie się starszymi wydawnictwami, to dla zagadnień z dziejów kultury brak ten dawał się stale odczuwać. Uwaga ta dotyczy również i realizacji programu języka polskiego na stopniu licealnym, w którym historia kultury znalazła słusznie szerokie uwzględnienie. Z tego też względu wydanie tekstów źródłowych z tego zakresu stawało się rzeczą pilną.

Lukę tę zapełnia obecnie książka prof. H a r t l e b a. W stosunku do wydania pierwszego z 1925 r. (Ossol.), zupełnie już wyczerpanego, została ona poddana gruntownej rewizji, uzupełniona i poprawiona oraz w znacznej mierze przerobiona, tak że może do pewnego stopnia uchodzić za w y d a w n i c t w o z u p e ł n i e n o w e. Materiał tekstów źródłowych ujęty został tutaj w c z t e r y zasadnicze c y k l e: 1. Kraj i ludzie, 2. Kultura materialna, 3. Zwyczaje i obyczaje, 4. Kultura umysłowa. Najbogatszy jest cykl obyczajowy (73 stron), najmniejszy kraj i ludzie (46 stron). Lista autorów, z których prof. Hartleb tworzył swoje wypisy źródłowe, obejmuje 36 nazwisk. Gdy się zważy, że nasi historycy i pamiętnikarze oraz cudzoziemscy autorowie relacyj o Polsce mało zwracali uwagi na stosunki kulturalne, to liczba wybranych autorów wcale nie jest skromna. Pod względem chronologicznym wypisy obejmują okres od epoki piastowskiej aż po lata przedwojenne (ostatni ustęp to wyjątki z odczytu J. Piłsudskiego o polskim ruchu strzeleckim). Największy atoli nacisk położył prof. Hartleb na teksty z 16 w., ilustrujące kulturalny rozkwit Polski za ostatnich Jagiellonów, oraz na teksty, dotyczące odrodzenia kulturalnego w 18 w. Szczególnie ciekawe dla oceny polskich stosunków są przytaczane dosyć obficie w omawianym wydawnictwie wyjątki z relacyj legatów i nuncjuszów, jak wiadomo, doskonałych obser-

watorów i nader skrupulatnych informatorów Rzymu. Uwzględnieni zatem zostali: Bongiovanni, Ruggieri, Marescotti i Aldobrandini. Obok nich korzystał autor z innych relacyj cudzoziemców jak: Beauplana, Bernoullego, Contariniego, Lippomana i Werduma. Z polskich autorów głównie zostali wyzyskani: Długosz, Kromer, Pasek, Kitowicz, Edw. i Kaj. Koźmianowie, Niemcewicz, Kołłątaj, Ochocki, Moszczeński, nadto szereg innych. Wyjątki z dzieł Maciejowskiego, Gołębiowskiego i Ambr. Grabowskiego traktuje autor jako źródła, co należy uznać za rzecz zupełnie słuszną; prace bowiem tych autorów są właściwie zbiorem materiałów źródłowych, często już dzisiaj zaginionych i niedostępnych.

D o b ó r t e k s t ó w, ich klasyfikacja i rozmieszczenie dokonane zostało w sposób umiejętny i staranny. Żaden z przejawów życia umysłowego i kultury materialnej szlachty nie został pominięty. Starał się też autor w świetle istniejących, skąpych zresztą źródeł, scharakteryzować życie mieszczan i ludu wiejskiego. Ustępy źródłowe (wyjątki) są na ogół krótkie, ograniczone w tekście wyłącznie do danego tematu. Niejednokrotnie autor konfrontuje dwa źródła dla jednego zagadnienia, a to dla lepszego oświetlenia; żadnego jednak powtarzania się w książce nie ma, owszem wszędzie widoczne jest przejrzyste rozgraniczenie tematowe. — Osobno należy podkreślić opracowanie wszechstronnie wyczerpujących o b j a ś n i e ń i k o m e n t a r z y, co dla szkoły i celów dydaktycznych ma doniosłe znaczenie. Składają się na nie, nie tylko staranne tłumaczenia wyrazów obcych, staropolskich, technicznych i mało znanych, umieszczone u dołu tekstu na każdej stronie, ale nadto osobne zebranie przy końcu książki krótkich biografij wszystkich autorów przytoczonych tekstów, co stanowi w sumie (24 stron) mały podręczny słowniczek biograficzny, znów dla celów szkolnych rzecz bardzo pożyteczna.

Książka jest przebogato i l u s t r o w a n a; zawiera 99 ilustracyj w tekście oraz 5 portretów na osobnych tablicach. Znaczna część materiału ilustracyjnego (przeważnie ze zbiorów Bibl. Pawlikowskiego i Baworovianum) jest w ogóle po raz pierwszy reprodukowana. Obok biografij autorów tekstów zebrał prof. Hartleb również w osobny słowniczek, zwięzłe życiorysy malarzy i rysowników, których dzieła zostały w książce reprodukowane, podając nadto charakterystykę ich twórczości. Ta innowacja jest bardzo pożądana; stąd dowie się uczeń co to kodeks Behema, kto to J. P. Norblin, Orda, Orłowski, Richter, Szlegel i inni. Zamykają książkę indeksy: osobowy i rzeczowy; ten ostatni jest tak ujęty, że spełnia również rolę słownika wyrazów obcych i mało znanych. To dokładne i wzorowe skomentowanie całego materiału źródłowego, tak rzadko spotykane w naszych szkolnych edycjach źródłowych, czyni z omawianej książki wydawnictwo całkowicie dla celów szkolnych przydatne, lekturę łatwą i przystępną.

W końcu podnieść należy e s t e t y c z n ą s t r o n ę książki. Wykwintna szata typograficzna stawia ją na pograniczu pięknych wydawnictw bibliofilskich. — W całości „Kultura Polski“ tworzy pożyteczną i cenną pomoc szkolną dla historyków i polonistów; niemniej nie należy wątpić, że wzbudzi zainteresowanie wśród szerszych warstw czytelników.

Antoni Knot

S z l a k i e m w i e k ó w. Źródła do nauki dziejów Polski na tle regionalizmu wielkopolskiego. Wydawnictwo Ogniska Metodycznego Historii w Poznaniu pod redakcją dr W i s ł a w y K n a p o w s k i e j. Poznań 1937, nakł. Okręgowej Bibl. Pedagog. Kuratorium Okr. Szk. Pozn., s. 264, 8°.

Wielkopolscy nauczyciele historii w szkołach średnich, zrzeszeni w Ognisku Metodycznym Historii w Poznaniu, pod kierunkiem i redakcją kierowniczki Ogniska dr K n a p o w s k i e j, przy współudziale Komisji wydawnictwa tekstów źródłowych, złożonej z 10 osób, dali wzorowy wybór tekstów źródłowych (drukowanych i archiwalnych, głównie zebranych w Archiwum Państwowym w Poznaniu), odnoszących się do terenu właściwej Wielkopolski (dawnych województw: poznańskiego i kaliskiego), a więc z obszaru, zbliżonego do projektowanych nowych granic administracyjnych województwa poznańskiego. Razem współpracowało nad tą książką 26 osób; zebranych tekstów jest 152 i 83 ilustracyj.

Chronologicznie obejmują te teksty całe dzieje Wielkopolski od Chrobrego (urywek epitafium Chrobrego, dwa teksty tłumaczone z Dytmara i Galla, odnoszące się do zjazdu gnieźnieńskiego) aż do wskrzeszenia Polski, bojów oddziałów wielkopolskich o Lwów (list plutonowego Edm. Białeckiego z 20 III 1919, mowa pożegnalna arcyb. Bilczewskiego z 4 VI 1919), oraz walk z bolszewikami. Wszystkie teksty, z wyjątkiem 4 podanych w łacińskim oryginale, drukowane są w polskim tłumaczeniu. Całość podzielono na szereg chronologicznych rozdziałów. Ś r e d n i o w i e c z e: Budowa Państwa Polskiego (5 tekstów: poza 3 wymienionymi bój Krzywoustego o Nakło z kroniki Galla i bulla z r. 1136); Polska dzielnicowa (6 tekstów: wśród nich przywilej lokacyjny Poznania, akt darowizny Pomorza, koronacja i śmierć Przemysława); Odnowienie Królestwa Polskiego (5 tekstów: spór i walki z Krzyżakami, wewn. rządy Kazimierza W.); Dwaj pierwsi Jagiellonowie (9 tekstów: ustępy związane z dziejami Wielkopolski — z Długosza, pierwszy polski list miłosny, datowany z r. 1429 z Szamotuł, przewóz towarów przez Nakło z aktów kapitulnych); przełom średniowiecza (13 tekstów dotyczących stosunków handlowych z Wrocławiem, wilkierz Wolsztyna, wywód szlachectwa, posag szlachcianki, zbiegostwo kmiecia, obyczaje szlachty wielkopolskiej). D z i e j e n o w o ż y t n e objęły 4 rozdziały: poświęcone kolejno epoce zygmuntowskiej, szlachcie, mieszczanom i chłopom w XVII i XVIII w., rozprawom wojennym z Kozaczyzną, Szwecją i Turcją (Zygmunt III w Wągrowcu, Arciszewski starszym armaty koronnej, oblężenie Poznania przez Szwedów, sejmik w Środzie i inn.), walce z przewagą Rosji i Prus (np. bitwa pod Gostyniem 1761 r., gospodarka Fryd. W. i budowa kanału bydgoskiego), dziełu naprawy w przede dniu naprawy Rzpltej Polskiej (np. życiorys Jana Śniadeckiego, zajęcie Wielkopolski przez Prusy, Dąbrowski w Wielkopolsce, schyłek powstania kościuszkowskiego). Ostatnia część trzecia, poświęcona d z i e j o m n o w o c z e s n y m, objęła w osobnych rozdziałach teksty do okresu napoleońskiego w Wielkopolsce, czasy między kongresem wied. i wojną polsko-rosyjską z r. 1831 (teksty do życiorysów: ks. Ant. Radziwiłła, Edw. Raczyńskiego, Emilii Sczaniec-

kiej), ruch narodowy w kraju i zagranicą (m. i. znaczenie moralne Karola Marcinkowskiego, powstanie poznańskie 1848 r., działalność komitetu Działyńskiego, przygotowującego powstanie styczniowe), okres walki o kościół, język i ziemię (walka Bismarcka z Kościołem, jego polityka eksterminacyjna, proces wrzesiński, działalność ks. Wawrzyniaka), oraz ostatni rozdział z tekstami do dziejów zdobycia niepodległości (10 tekstów do powstania wielkopolskiego 1918 r., przejęcia władz z rąk niemieckich, bojów wielkopolskich, lwowskich i bolszewickich).

Zarówno poprawność tłumaczeń obcych tekstów, ich trafny wybór, ożywiające treść obfite ilustracje, jak i dobra korekta zasługują na szczególne wyróżnienie. Poznań stworzył piękny wzór dla innych Ognisk Metodycznych Historii, który niewątpliwie pobudzi do naśladownictwa i szlachetnej emulacji.

Feliks Pohorecki

Bechczyc-Rudniccy A. i M.: Dziw. Opowieść na tle życia Prasłowian. Warszawa 1937, s. 52.

Opowiadanie „Dziw“ powstało pod wrażeniem wykopalisk w Biskupinie, w powiecie żnińskim. Autorzy, Antoni i Maria Bechczyc-Rudniccy, spędzili, jak wspomina w słowie wstępnym prof. Józef Kostrzewski, lato 1935 r. w Biskupinie, żywo interesując się odkryciami oświetlającymi dzieje tej prasłowiańskiej osady bagiennej z początku epoki żelaznej. „Dziw“ jest pierwszym w literaturze polskiej utworem beletrystycznym, mającym za tło tak odległą epokę, tj. lata 700 do 400 przed Chr.

Kusząc się o zrekonstruowanie języka naszych praojców, po których nie został żaden ślad dźwiękowy, posłużyli się autorzy w dialogach, a częściowo i w samej naracji językiem zbliżonym do języka starocerkiewnego, z uproszczeniem form zbyt niezrozumiałych. Rzeczą slawistów jest ocenić, czy podjęty trud dał wyniki, odpowiadające wymogom językowym, rzeczą krytyków literackich jest ocenić, czy trud ten był celowy, czy wzbogacił przeżycia artystyczne. Rezultaty lingwistyczne nie pokrywają się może z rezultatami literackimi.

Trzon naukowy opowieści, tj. życie Prasłowian w osadzie bagiennej, ma podstawy rzetelne. Wnętrze strzechy z paleniskiem, rzemiosłem domowym, strawą i leżem, opisane są plastycznie. Ulica okrężna osiedla, wał ochronny i ulice poprzeczne gacone bierwionami dębowymi, występują wyraziście. Połów ryb w „konagach-dłubankach“ na jeziorze zmąconym falą, trzody owiec „bekające“ na łęgach dalekich, Swarog-Daćbóg-Sułnce, przed którym o świcie męże pokłon biją, stypa pogrzebna i stos-„pależ“ pośmiertny na wzgórzu po drugiej stronie jeziora, — to wszystko, tak dalekie współczesności — jawi się oczom naszym w obrazie suggestywnym i przejmuje bezpośredniością prymitywu.

Groza, natomiast, bijąca z pogrzebnego „pałeża“ wnosi do opowieści nutę, którą czytelnik radby wyeliminować. Krytyk literacki mógłby zakwestionować jej wartość estetyczną. Turystę, zaciekawionego obrazem kultury prehistorycznej, groza finału raczej odstraszy niż zachęci do zwiedzenia terenu wykopalisk.

Mówiąc o turystach mam na myśli również i młodzież szkolną, oczywiście starszą, bo dla młodszej dziatwy, opowieść ta, acz programowo wiążąca się z nauką historii na przełomie klasy I i II gimnazjalnej, w ogóle się nie nadaje, zarówno z powodu trudności językowych, jak i dla paru rysów obyczajowych. W I klasie licealnej mógłby o racjonalności tej lektury zawyrokować polonista. Historyk przeczytawszy sam, skorzysta z lektury wiele, i to sprawi, że wycieczkę do Biskupina przygotuje i poprowadzi samodzielnie, co zawsze jest pożądane i daje większe rezultaty.

Książeczka wydana jest artystycznie; linorytami zilustrował ją Tadeusz Cieślewski (syn). Zastrzeżenia budzą rysunki chat na str. 9 i 37. Strzechy, jak o tym świadczą wykopaliska, przylegały do siebie ścianami szczytowymi. Na rysunku domy w ogóle nie przylegają do siebie i nie są zwrócone do ulicy ścianą dłuższą. Dobry obraz rzeczywistości historycznej, czy raczej przedhistorycznej, dają klisze fotochemigraficzne: falochron i widok podłogi chaty w Biskupinie. *Wisława Knapowska*

Kazimierz Michałowski: Delfy. Lwów 1937, Państw. Wydaw. Książek Szkolnych, s. 156+4 nlb., z 73 ilustracjami, 8⁰.

Jerzy Manteuffel: Książka w starożytności. Lwów 1937, Państw. Wydaw. Książek Szkolnych, s. 120, z 26 ilustracjami, 8⁰.

Należy z pełnym uznaniem i wielką radością powitać piękne i pożyteczne przedsięwzięcie Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych, które wśród innych poczynań na polu wydawniczym zainaugurowało osobny cykl lektury pomocniczej dla liceów pt. Grecja i Rzym. Wydawnictwo to, nazwane skromnie Biblioteką Klasyczną, której redakcję objął prof. Karol Dąbrowski, jest „przeznaczone przede wszystkim dla uczniów wyższych klas gimnazjów, liceów oraz szerokiego ogółu czytelników, interesujących się kulturą klasyczną i jej wpływem na współczesną kulturę europejską a zwłaszcza polską" — a „ma za zadanie dostarczenie źródłowych, ale podanych w przystępnej formie, wiadomości o życiu starożytnych Greków i Rzymian". I samemu pomysłowi i celom Wydawnictwa przyklaśnie każdy, kto pamięta te czasy, kiedy to przez ośm względnie sześć lat w co najmniej pięć razy większych porcjach, aniżeli dziś to się dzieje, zadawano na słówka i tłumaczenie klasyków rzymskich i greckich — a poza „prozajkerami" jedyną lekturę pomocniczą stanowił ciągle odmładzany Terlikowski (Życie starożytnych...), Zipper (Mitologia) i Zathey (Antologia). Oczywiście dziś są złote czasy dla szkoły, a zachodziłaby jedynie obawa, czy wobec wielkiego skrócenia i lat i materiału nauczania owa „dzisiejsza młodzież" potrafi i zechce odpowiednio korzystać z tylu znakomitych darów pokolenia starszego.

Ale do czego właściwie zmierzamy? Oto, jeśli odrzucimy na chwilę patos dydaktyczno-pedagogiczny, wydaje się nam, że tak pożądana Biblioteka Klasyczna „Grecja i Rzym" znajdzie przede wszystkim żywy oddźwięk w szerokich sferach naszej inteligencji, bo wypełni

olbrzymie luki w literaturze popularno naukowej — a dopiero później zainteresuje uczniów i to tylko częściowo, ponieważ, jak już wykazują pierwsze dwa tomiki Wydawnictwa, jest dla nich za trudna. Rzecz jasna, że to nie przyniesie żadnej szkody samemu Wydawnictwu; tylko redakcja powinna bardzo czuwać nad utrzymaniem odpowiedniego poziomu poszczególnych książek.

Umyślnie zestawiam obok siebie prace Michałowskiego i Manteuffla, by z góry zaznaczyć, że mimo ogólnie uznanych walorów naukowych, różnią się one, niestety, bardzo od siebie — jeśli idzie o sposób ujęcia i przedstawienia materiału. Przecież książka Michałowskiego (aby się najkrócej wyrazić) może zainteresować tylko niektórych specjalistów archeologii klasycznej — a Manteuffla będzie czytał z przyjemnością nawet starszy uczeń gimnazjum — i dlatego właściwie ona tylko mieści się w ramach wykreślonych Wydawnictwu przez jego redakcję.

Delfy Michałowskiego to pierwsza monografia w literaturze naukowej polskiej tego zakresu. Autor dzieli materiał na trzy części: życie (str. 13—52), ruiny (55—110), sztuka (113—150). W części pierwszej traktuje o historii odkrycia Delf, o bogach, wyroczni i jej dziejach, przedstawiając obszernie historię wykopalisk przeprowadzonych przez Francuską Szkołę Archeologiczną i omawiając krótko mity i kult Apollina delfickiego i Dionizosa oraz słynną wyrocznię i jej losy. W części drugiej rozwodzi się nad topografią obszaru zabytkowego Delf, opisuje szczegółowo święty okręg Apollina i Ateny Pronaia (tzw. Marmaria) oraz szczątki dawnego miasta. W części trzeciej omawia drobiazgowo pomniki-rzeźby, które znaleziono w Delfach, a więc szczątki rzeźby przedgreckiej, plastyki archaicznej, klasycznej, hellenistycznej i rzymskiej.

Już z zwięzłego przeglądu treści wynika jasno, że w książce Michałowskiego panuje wielka dysproporcja: autor wysunął na pierwszy plan archeologię i poświęcił jej przeszło 100 stron, a usunął w pełny cień materiał daleko ważniejszy i ciekawszy dla czytelników, tyczący się kultu i wyroczni — co przedstawił pobieżnie na mniej więcej 30 stronach. To byłby istotny zarzut, którego Michałowski uniknąłby, gdyby zatytułował książkę: Archeologia Delf, czy coś podobnego.

Ilustracje są dobrze dobrane i jest ich pokaźna ilość. Jedno zastrzeżenie: Pytia Jacka Malczewskiego z zasadniczych względów nie powinna zdobić karty tytułowej. W Bibliografii, którą jednak należało by uzupełnić epitetem „ważniejsza“, brak ważkich pozycji, jak (na to zwrócono już wagę) Bourguet, Delphes, 1925 i Wunderer, Delphi, 1933. Jak z jednej strony objaśnienia materiału archeologicznego, który jednak na każdym niemal kroku przytłacza czytelnika, i analizy estetyczno-stylistyczne pomników przemawiają w zupełności do przekonania — tak można by podnieść pewne zastrzeżenia, jeśli idzie o małą, po macoszemu potraktowaną cząstkę, odnoszącą się do wyroczni i jej bóstwa głównego, gdzie autor nie uwzględnił nowszych prac religioznawczych i zadowolił się opinią, szeroko znaną przed laty. Te pobieżne rozdziały domagają się przepracowania. Wreszcie przeoczył Michałowski etymologię Delf, podaną przez Rozwadowskiego w Eosie 1929, str. 741 n. — Wiele błędów można zapewne złożyć na karb pospiesznej korekty; w transkrypcji imion

własnych wolelibyśmy jednolitość, a w tłumaczeniu terminów greckich wierność. I końcowa uwaga: za mały krój czcionek.

Manteuffel przestrzegał w swej książce umiaru, jasności i prostoty względnie przystępności, przez co odpowiedział na ogół w zupełności zadaniom i celom Wydawnictwa. Wprawdzie tytuł tomiku brzmi: Książka w starożytności, lecz słusznie włączył autor zarys powstania i ewolucji pisma — nazwalibyśmy to dygresją organiczną. W pięciu rozdziałach zamknął autor wszystkie wiadomości z tej dziedziny, którą opracował sumiennie i zgodnie z najnowszym stanem badań. Konstrukcję dziełka ułatwiały mu znakomicie poważne dzieła Birta i Schubarta. Najpierw przedstawia autor tradycję rękopiśmienną, opowiada o poszukiwaniach za papirusami w Egipcie i kreśli dzieje książki starożytnej. W rozdziale drugim zaznajamia czytelnika z powstaniem pisma i jego rodzajami (mówi tu o trzech okresach kulturalnych, trzech systemach pisania i trzech okresach rozwoju), z powstaniem alfabetu w ogóle i alfabetu w szczególności. W rozdziale trzecim traktuje o materiałach pisarskich (papirusach, pergaminie, papierze) i o przyborach do pisania. W rozdziale czwartym omawia powstanie książki (zwój papirusowy i kodeks pergaminowy) i najstarsze zabytki (teksty), mówi o Aleksandrii i jej bibliotekach, o znakach pisarskich, skrótach, scholiach, i kodeksach. W rozdziale piątym opisuje rozpowszechnianie się literatury (omawia recytacje, wydawców, księgarnie, handel książkami, zbiory prywatne i publiczne).

Ilustracje wystarczające; błędów w korekcie bardzo mało. Jedno jednak zastrzeżenie: krój czcionek za duży.

Sądzimy, że oba tomiki Wydawnictwa „Grecja i Rzym“ powinny być tak pod względem wewnętrznym jak i zewnętrznym zunifikowane.

Jan Smereka

Dr Kazimierz Petyniak-Sanecki i dr Franciszek Tomanek. Zasady ekonomiki społecznej. Współczesne zagadnienia gospodarcze. Wydanie III. Lwów 1938, Książnica-Atlas, s. 299. 8°.

Znajomość nauki ekonomii społecznej, czyli ekonomiki staje się coraz to bardziej potrzebną dla nauczyciela-historyka, a to wskutek wprowadzenia nowych programów nauczania historii w szkołach średnich oraz w związku z nauczaniem przedmiotu zwanego „Zagadnieniami życia współczesnego“, „Nauką o Polsce Współczesnej“ itp. Nowe programy szkolne historii rozszerzają zakres wiadomości podawanych uczniom przez uwzględnienie obok historii politycznej także innych działów, jak historii kultury i sztuki oraz historii społecznej i gospodarczej. Dzieje społeczne i gospodarcze są szczególnie obszernie traktowane w programach dla gimnazjów zawodowych różnego typu. Nauka o Polsce współczesnej, czy o zagadnieniach współczesnych, obejmuje sobą także spory dział bieżących zagadnień gospodarczych. Właściwe i celowe podawanie młodzieży wiadomości z zakresu historii gospodarczej i z współczesnych zagadnień ekonomicznych jest niemożliwe bez znajomości elementów ekonomiki, wymaga

bowiem częstego naświetlenia faktów od strony teoretycznej i ścisłego używania terminów i definicyj ekonomicznych. Wiadomą jest rzeczą, że dotychczasowy plan historycznych studiów uniwersyteckich nie dawał kandydatom na nauczycieli przygotowania w zakresie ekonomiki, wobec czego zdani są oni całkowicie na samo-dokształcanie się. Warunki samo-dokształcania się, zwłaszcza na prowincji, są bardzo niekorzystne, brak nam dobrych bibliotek publicznych, istniejące biblioteki szkolne są niedostatecznie zaopatrywane w bieżące wydawnictwa, mają poważne zaniedbania z okresu lat kryzysowych, wreszcie nauczyciel zazwyczaj nie rozporządza dostateczną ilością czasu, aby mógł zużywać go na wyszukiwanie potrzebnych książek oraz studiowanie literatury specjalnej. W tych warunkach najlepszym środkiem samokształceniowym staje się dobry podręcznik, gdzie z łatwością i małym nakładem czasu znajduje się potrzebne wiadomości. Taką rolę w zakresie materiału z ekonomiki i współczesnych zagadnień gospodarczych będzie mógł spełnić podręcznik, który zamierzam omówić poniżej. W wielu wypadkach będzie on mógł służyć nie tylko nauczycielowi, ale także uczniom, zwłaszcza w szkołach licealnych, dla których jest specjalnie przeznaczony.

Nowe, trzecie wydanie podręcznika ekonomii pióra K. Petyniak-Saneckiego i F. Tomanka jest tak gruntownie przekształcone i powiększone, że jest właściwie nową książką. W stosunku do wydania drugiego z 1921 roku, przeznaczonego wówczas dla studentów szkół wyższych, różni się obecne wydanie nie tylko rewizją zasad i poglądów, uzupełnieniem materiału faktycznego po rok 1937, ale głównie rozszerzeniem a raczej dodaniem „współczesnych zagadnień gospodarczych“ i dostosowaniem materiału i jego ujęcia do programów szkół średnich typu licealnego. Wydanie to opracował sam dr Petyniak-Sanecki, albowiem poprzedni współautor już od kilku lat nie żyje.

Podręcznik dr Petyniak-Saneckiego różni się od ogółu ukazujących się obecnie podręczników szkolnych pod dwoma względami: nie posiada oficjalnego zatwierdzenia przez Ministerstwo W. R. i O. P. i jest pomyślany tak, że służyć może równocześnie kilku rodzajom szkół. Zasadniczo ujęcie materiału jest dostosowane do programu liceów zawodowych administracyjnych i handlowych, gdzie materiał nauczania ekonomii jest identyczny. Przypuszczać należy, że i w innych rodzajach liceów zawodowych, dotąd jeszcze nie kreowanych, materiał nauczania ekonomii, względnie współczesnych zagadnień gospodarczych, będzie ten sam. Ponieważ materiał nauczania tego przedmiotu w liceach zawodowych jest z natury rzeczy w stosunku do innych szkół najobszerniejszy, obejmuje sobą także materiał, wyznaczony dla klasy IV gimnazjów zawodowych (Współczesne zagadnienia gospodarcze) oraz materiał, odnoszący się do stosunków gospodarczych, przewidziany w programie „Zagadnień życia współczesnego“ dla I i II klasy liceum ogólno-kształcącego, więc we wspomnianych szkołach ogólno-kształcących i zawodowych podręcznik dr Petyniak-Saneckiego może okazać się bardzo pożyteczny dla gospodarczej partii programu, zwłaszcza wówczas, gdy chodzić będzie o rozszerzenie wiadomości, zawartych w podręczniku specjalnym dla tych szkół, z zakresu teorii ekonomii lub najświeższych faktów gospodarstwa narodowego Polski.

Książka dzieli się na 7 rozdziałów: 1) Wiadomości wstępne (zasadnicze pojęcia gospodarcze), 2) zarys rozwoju gospodarstwa społecznego, 3) warunki (naturalne, społeczno-polityczne, demograficzne) i czynniki rozwoju gospodarstwa społecznego, 4) Produkcja (naturalna: rolnictwo, leśnictwo, górnictwo i przetwórcza: rzemiosło, chałupnictwo, przemysł fabryczny, kwestia robotnicza), 5) Wymiana i obieg (cena, kartele i trusty, handel wewnętrzny i zagraniczny, bilans handlowy i płatniczy, komunikacja, pieniądz, kredyt, banki), 6) Dochód społeczny (rodzaje dochodu, konsumpcja, oszczędność), 7) Niezależność gospodarcza kraju a jego niezależność polityczna. W układzie materiału postępuje autor w każdym rozdziale w ten sposób, że najpierw uwzględnia teorię ekonomii wraz z zasadami ogólnej polityki gospodarczej a później przedstawia stan danego działu gospodarstwa społecznego w Polsce, kończąc zazwyczaj ustępem o aktualnych zagadnieniach. W ten sposób wyczerpuje wszystkie punkty programu liceum zawodowego i przyjmuje dokładnie jego konstrukcję. Jeśli chodzi o program liceum ogólno-kształcącego to wszystkie punkty gospodarcze „zagadnień życia współczesnego" zostały omówione, jakkolwiek w nieco innym porządku. Program dzieli zagadnienia na dwie grupy: dotyczące wsi i miasta, i nadto wymienia pewną ilość zagadnień wspólnych dla wsi i miasta. W podręczniku mamy podział materiału, oparty na innych zasadach, ale zawsze można z łatwością znaleźć dane zagadnienie.

Autor miał przed sobą trudne zadanie objęcia ramami jednego podręcznika obszernego materiału z zakresu teorii ekonomiki, ogólnej polityki gospodarczej, opisu polskiego gospodarstwa społecznego i bieżących zagadnień ekonomicznych. Konieczna zwięzłość ujęcia, uwzględnienie najważniejszych problemów, zachowanie proporcji pomiędzy powyższymi czterema działami materiału i jego zharmonizowanie wymagało nie tylko dobrej znajomości przedmiotu, ale także dużego doświadczenia dydaktycznego, tym bardziej, że podręczniki tego przedmiotu dla szkół średnich są zupełną nowością. Nie było tu wzorów, brakło doświadczeń poprzedników. Należy przyznać, że dr Petyniak-Sanecki wywiązał się ze swego zadania wcale dobrze; jeżeli tu i ówdzie występują pewne usterki, to nie obniżają one ogólnej wartości podręcznika.

Teoria ekonomiki oraz ogólna polityka gospodarcza jest potraktowana wystarczająco i przystępnie; wszystkie ważniejsze zagadnienia znalazły omówienie. Można by jedynie wysunąć postulat dodania ustępu o teorii koniuktur gospodarczych (kryzysy ekonomiczne), która w nowszych podręcznikach naukowych ekonomiki jest niemal stale uwzględniana, a poza tym jest wielce aktualna. Drobne wzmianki o kryzysach nie zastępują potrzeby systematycznego opisu przebiegu cyklów koniunkturalnych, wyjaśnienia ich genezy i metod walki z kryzysami. W przedstawieniu teorii autor zachowuje pełny obiektywizm w stosunku do różnych szkół ekonomicznych, unikając wchodzenia w kwestie sporne. Odnośnie do ogólnej polityki gospodarczej autor idzie za kierunkiem solidarystycznym i chrześcijańskim. Jedno i drugie stanowisko jest najzupełniej słuszne, jeśli się zważy, że chodzi tu o książkę szkolną.

Ekonomika jest nauką nie dość jeszcze rozwiniętą, stąd daje pole do wielkiej różnorodności i sprzeczności poglądów w odniesieniu do proble-

mów i zjawisk zasadniczych a jeszcze w większym stopniu w odniesieniu do szczegółów przedstawiania, wyjaśniania, oceny i terminologii faktów. Każdy podręcznik ekonomiki będzie nasuwał pewne zastrzeżenia u czytelnika, nasuwa je też podręcznik dr Petyniak-Saneckiego. Podaję tu przykładowo kilka takich zastrzeżeń.

Nie mogę zgodzić się z autorem, że „ekonomia posługuje się przeważnie indukcyjną metodą badania“ (str. 15). Skoro traktuje się ogólnie o ekonomii, to należałoby raczej informować, że zarówno metoda indukcyjna jak i dedukcyjna znajdują zastosowanie. Dobra wolne są zaliczone do dóbr gospodarczych, „nieograniczenie dostępnych“ (str. 23), mimo że dobro wolne i dobro gospodarcze są pojęciami wzajemnie wykluczającymi się. Termin „dobro nieużywalne“ (str. 23) należałoby raczej zastąpić lepszym i częściej stosowanym określeniem „dobro trwałe“. Na stronie 51, zdanie, zaczynające się od 16 wiersza, swojem sformułowaniem, nasuwa błędny wniosek, że do powstania przemysłu w Łodzi i Warszawie przyczyniły się bogactwa ziemne. Na str. 61 czytamy: „ustrój oparty na inicjatywie prywatnej i niekrępowanej konkurencji zbankrutował (podkreślenie moje) a jego miejsce zajęły etatyzm i interwencjonalizm“. Jest to wprawdzie słuszne w odniesieniu do wielu państw, ale nie może być generalizowane, albowiem jeszcze dotąd szereg przodujących gospodarczo państw trzyma się ustroju opartego na prywatnej inicjatywie i opiera się gospodarce etatystycznej (Anglia, Holandia, Francja). Nie można mówić o „bankructwie“ skoro jeszcze nie wiadomo, który system wyjdzie zwycięsko ze swych trudności ogólnogospodarczych. Na str. 62 można by kwestionować twierdzenie, że „państwo polskie musiało iść z prądem czasu i... przyjęło z rąk prywatnych cały szereg przedsiębiorstw“. Kto wie bowiem, czy pozostawienie w rękach prywatnych niektórych przedsiębiorstw, wyliczonych przez autora, nie byłoby korzystniejsze dla polskiego gospodarstwa społecznego. Na str. 63 czytamy: „W Polsce merkantylizm nie znalazł odpowiedniego podłoża dla rozwinięcia swych haseł. Wolność ekonomiczna w tym okresie jest bardzo skrępowana“. Drugie z przytoczonych zdań powinno odnosić się tylko do Europy zachodniej, bo w Polsce nie było w tym okresie specjalnie silnego skrępowania ekonomicznego. Omawiając rozdział gruntów i parcelację (str. 109 i n.) autor zbytnio staje w obronie wielkiej własności i zanadto obawia się ujemnych skutków parcelacji. Dzisiejsze wyniki badań, poglądy na sprawę wydajności produkcyjnej i wartości społecznej małej i dużej własności ziemskiej są stanowczo korzystne dla drobnych gospodarstw rolnych (włościańskich). Szkoda, że autor nie wspomniał tu o szeroko przeprowadzonej parcelacji wielkiej własności ziemskiej w szeregu krajów europejskich po wielkiej wojnie, to bowiem rzucałoby właściwe światło na nasze opóźnienie w tym względzie. W ustępie o skutkach ekon.-społecznych rozwoju przemysłu (str. 144—5) byłoby pożądane przeciwstawienie koncentracji sił wytwórczych, o której tam mowa, koncentracji własności. Ta ostatnia jest przede wszystkim szkodliwa. Rozdział V, zatytułowany „Wymiana i obieg“, nie uwydatnia należycie różnicy między wymianą a obiegiem, wobec czego uczeń napotka na trudność w zorientowaniu się, jakie zagadnienia zaliczamy do tych dwu działów.

Więcej zastrzeżeń budzą partie historyczne książki. Tak np. z przedstawienia na str. 37 (ośm ostatnich wierszy) wynika, że wymiana pieniężna powstała w okresie wypraw krzyżowych, gdy w rzeczywistości powstała ona znacznie wcześniej, a w okresie krucjat doznała jedynie upowszechnienia. Na str. 41 czytamy, że w Polsce „w XVI wieku niewola zostaje zniesiona, ludność nierolna wchodzi w zależność pańszczyźnianą". Jak wiadomo niewola w Polsce została prawie całkowicie usuniętą już w XIV wieku, a co do ludności nierolnej zachodzi prawdopodobnie błąd drukarski: raczej ludność niewolna. Na str. 41 podaje autor zaludnienie Polski w XIV wieku na 2 i ½ miliona, podczas gdy niedawne badania Ladenbergera wykazały stan około 1½ miliona. Cyfrę ludności Polski dla XVI wieku podaną w wysokości ok. 10 milionów należałoby objaśnić, że obejmuje ona nie tylko Koronę, Litwę i Inflanty, ale nadto i Prusy. Na str. 42 powiedzenie, że „prócz zboża wywozi się przez Gdańsk wielkie ilości wołów" nie odpowiada prawdzie, gdyż wołów przez Gdańsk nie eksportowano. Mówiąc o postępie gospodarczym Polski w okresie stanisławowskim, autor pisze: „Powstają gorzelnie, rozpoczyna się hodowla owiec, szerzy się uprawa kartofli i koniczyny". Takie sformułowanie może prowadzić do nieporozumień. Powstanie gorzelń i zaczęcie hodowli owiec datuje się grubo wcześniej; w tym okresie można mówić jedynie o postępach i żywszym rozwoju w danych dziedzinach. Odnośnie do ziemniaków i koniczyny natomiast należałoby mówić co najwyżej o zaczątkach ich stosowania w Polsce, a z nimi systemu płodozmiennego w miejsce dotychczas wyłącznej trójpolówki. „Szerzenie" się uprawy każe rozumieć, że proces ten przybiera poważniejsze rozmiary, co jest dalekie od prawdy, gdyż były to zaledwie pierwsze kroki. Są to drobne usterki, które dla ścisłości przedstawienia powinny być w następnych wydaniach usunięte.

Bardzo dodatnią stroną książki dra Petyniak-Saneckiego jest jasność wykładu, przystępne, łatwo zrozumiałe przedstawienie trudnych i zawiłych zagadnień. Większość specjalnych terminów została dostatecznie objaśniona, jakkolwiek pewne wyjątki i tu zdarzają się. Przypuszczam, że obce będą dla młodzieży, nawet na poziomie licealnym, zwłaszcza jeśli chodzi o szkoły ogólno-kształcące, takie określenia, jak: produkcja pierwiastkowa (str. 102), system meklemburski (str. 107), konta zablokowane (str. 197), immobilizacja aktywów (str. 250), spekulacja koncernowo-grynderska (str. 251) itp. W częściach opisowo-gospodarczych pominięto w niektórych wypadkach podanie roku, do którego odnoszą się daty statystyczne (jak np. na str. 100).

Przy każdym rozdziale podaje autor obfitą literaturę, co niewątpliwie podnosi wartość i użyteczność podręcznika. Drobną poprawkę należałoby, moim zdaniem, tu przeprowadzić, a mianowicie całą bibliografię dotyczącą historii umieścić pod rozdziałem historycznym, a nie pozostawiać niektórych pozycyj przy innych rozdziałach (np. w rozdziale o wymianie podano ściśle historyczne dzieła Maleczyńskiego i Rybarskiego).

Wielkie usługi w korzystaniu z podręcznika o tak przebogatej treści oddałby dokładny indeks rzeczowy, którego brak czytelnik odczuwa często.

Poprzez całą książkę przewijają się momenty wychowawcze, wskazane i konieczne w podręczniku przeznaczonym dla młodzieży. Wprowadził je autor w sposób bardzo umiejętny, rzeczowo, umiarkowanie i przekony-

wująco. Zadanie to nie było łatwe, jeśli się zważy, że dotychczas brak miarodajnego wypowiedzenia się naszych władz, co do ogólnego kierunku polityki gospodarczej w Polsce i, że w tej dziedzinie panuje wielka chwiejność. A jest to problem tak ściśle związany z podstawami i ideologią wychowania gospodarczego młodzieży! Dr Petyniak-Sanecki umiał znaleźć, moim zdaniem, drogę najtrafniejszą, bo obiektywną i daleką od wszelkich skrajności. Jeślibym miał tu dorzucić jakiś dezyderat, to tylko następujący: obszerniejsze przedstawienie i silniejsze podkreślenie znaczenia rentowności przedsiębiorstw dla gospodarstwa społecznego, wynikających stąd możliwości inwestycyjnych i wskazania, jak często nieoględna polityka płac i ustawodawstwo socjalne niszczą te podstawy, od których przede wszystkim zależy dobrobyt mas pracujących (wzrost produkcji, ogólne podniesienie gospodarcze kraju). U nas, niestety, zbyt często przeocza się liczne momenty wspólności interesów pracownika i przedsiębiorcy.

Wskazane usterki i wysunięte postulaty, łatwe do uwzględnienia w następnych wydaniach, nie umniejszają ogólnej wartości podręcznika. Jest on bardzo pożytecznym nabytkiem naszej literatury w zakresie ekonomiki, gdzie braki dobrego podręcznika szkolnego dają się silnie odczuwać. Ideę dra Petyniak-Saneckiego napisania jednego podręcznika, z którego można by korzystać w kilku rodzajach szkół, uważam za dobrą, zwłaszcza jeśli chodzi o szkoły zawodowe, gdzie jest wiele typów szkół o zbliżonych programach. Wydawanie takich podręczników neutralizowałoby tę niekorzystną sytuację, że zbyt podręczników szkół zawodowych jest bardzo ograniczony, nie zachęcający autorów i nakładców do ich opracowywania i wydawania. Potwierdzeniem tego jest fakt, że dotąd nie mamy podręcznika historii dla żadnego rodzaju gimnazjów zawodowych.

Jeszcze jedna uwaga natury ogólnej w odniesieniu do podręczników nasuwa się przy lekturze referowanej książki. Czy nie byłoby rzeczą wskazaną dla takich przedmiotów jak nauka o Polsce współczesnej, zagadnienia życia współczesnego, bieżące zagadnienia gospodarcze itp. opracowywać podręczniki, składające się z dwu oddzielnych książek? W pierwszej byłby zawarty materiał stały, nie ulegający ciągłym zmianom, w naszym wypadku teoria ekonomiki z zasadami polityki gospodarczej, a w drugiej materiał bieżący, zmienny z roku na rok, w naszym przykładzie część opisowa gospodarstwa społecznego Polski z datami statystycznymi oraz wszystkie aktualne problemy i kwestie. Materiał statystyczny i aktualne zagadnienia w dzisiejszych stosunkach gospodarczych ulegają tak szybkim zmianom, że podręcznik w formie dotychczasowej musi ulegać szybkiej deaktualizacji. Za biedni natomiast jesteśmy, abyśmy mogli sobie pozwolić na częste zmiany podręczników. Przy mojej propozycji można by teorię ekonomiki potraktować obszerniej i dostosować do programu kilku rodzajów szkół, o ile te programy nie wykazują zbyt wielkiej rozbieżności, zaś część opisową i aktualną zawrzeć w osobnej książce, co kilka lat uzupełnianej i przerabianej równolegle z postępem życia. Wówczas tylko mogłaby mieć młodzież podręczniki rzeczywiście aktualne.

Stanisław Hoszowski

Gombrich Ernest: Godziny wieków — Historia świata dla ciebie. Przekład autoryzowany Zofii Rudzkiej z 69 ilustracjami. Lwów 1938, Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych, s. 320, 8°.

Wymieniona książka przeznaczona jako lektura dla młodzieży jest tomem cyklu, zakrojonego na szerszą skalę pod tytułem „Biblioteka Potrójnego Węzła". Ograniczamy się obecnie do omówienia cytowanej pracy. Autor, poczytny bardzo pisarz austriacki zyskał swoim występem już głośne nazwisko na arenie międzynarodowej. Już ten sam fakt był uzasadnionym bodźcem do tłumaczenia polskiego. Ale to jeszcze nie wszystko. Godzi się podać i zaznaczyć inne walory tej naprawdę niezwykłej książki. Co ona daje? — W krótkim, niezwykle zajmującym zarysie, ni mniej ni więcej tylko przegląd dziejów ludzkości w jej wydarzeniach, czy postaciach najbardziej wybitnych. Zadanie to niezmiernie trudne, jeżeli bierzemy pod uwagę poziom przedstawienia i sfery czytelników, dla których jest przeznaczona. Popularność wykładu musi iść w parze z możliwie najbardziej zajmującą formą i osnową opowiadania. Jak autor wybrnął z piętrzących się niemal trudności? Nie tylko obronną ręką, ale naprawdę bez przesady *summa cum laude.*

Cały tok opowiadania snuje się jak wstęga falista, mieniąca się wyrażeniami prostymi, zrozumiałymi, ale tak bardzo za to pociągającymi. Metoda układu bardzo przejrzysta i racjonalna, polega na kilkudziesięciu odrębnych ustępach, najwyżej kilkustronicowych. Ujmują one dane zagadnienie, czy charakterystykę poszczególnych osobistości, dzieje bohatera, ewolucję wielkich prądów dziejowych. Musimy najpierw podnieść niezwykle trafne nawiązanie kontaktu z czytelnikiem w formie wprowadzenia pytania. A to wszystko dostosowane do wieku zgoła młodzieńczego, z czym — jak doskonale to rozumiemy — większe łączą się trudności. I tak przed oczyma zachwyconego czytelnika przesuwa się korowód faktów, ludzi, ich czynów w granicach z górą dwudziestu wieków. Nie wpaść w nadmiar, gmatwaninę szczegółów — prawie niepodobieństwo. Jednak autor dokazał tego; umiał wydobyć rzeczy najważniejsze, najistotniejsze. W ten sposób zasadnicza teza, pogląd, postać wybija się na czoło, nie tonie ani gubi się w morzu drobiazgów, których sam okres czasu i przestrzeni nagromadził w ilościach niesłychanych. Owszem przytacza autor szczegóły, które weszły w tak dobrze znane „powiedzonka", a których genezy i młodzieniec i dojrzały człowiek często nie rozumie. Ot dla przykładu: „wyrocznia pytyjska", „zwycięstwo pyrrusowe", czy z innej zgoła materii, skąd nazwa choroby „Hexenschuss" itp. Zasięg jakościowy znowu niezwykle szeroki. To może największa zasługa a zarazem umiejętność autora. Nie ograniczył się tylko do wypadków politycznych, które w większości kompendiów czy zarysów są jedyną treścią. Sięgnął znacznie szerzej, gdyż wchodzi w życie kulturalne i naukowe a przede wszystkim społeczne. Jak to wszystko niesłychanie ciekawe a zarazem pożyteczne. Boć rzeczą naprawdę ważniejszą od wyliczania zdobywczych cesarzy i królów, sypania dat „wielkorządnych" jest, tak na pozór drobna kwestia, a która przeszła w stałą zdobycz już niezmienną całej ludzkości: kto pierwszy

wprowadził dni tygodnia, kto wynalazł tak skromną rzecz jak znaki naszego alfabetu lub liczby, którymi operujemy, lub prawa Galileusza. Czyż to nie epokowe wynalazki, których wagi i znaczenia nawet dzisiaj sobie uświadomić nie umiemy. Albo owe przemiany czy zagadnienia społeczne, ekonomiczne, które, jak znowuż wiemy, są znacznie ważniejszym faktorem dziejów, niż sławetne nawet boje. Toć to przyczyna i geneza największych przemian, zapasów orężnych. Z talentem i zupełną bezstronnością umie też autor przedstawić popularnie zawiłe sprawy kształtowania się pewnych społecznych problemów i teoryj ekonomicznych (np. z umiarem wyjaśnia socjalistyczną teorię Marksa), a to znowu czyż nie jest wprost konieczne dla zrozumienia historii, jej całej ewolucji. Dalsza zasługa autora — to pełny o b i e k t y w i z m w ocenie wydarzeń i ludzi. Tak moglibyśmy podnosić co charakterystyczniejsze walory samej pracy długo i szeroko. Podane chyba wystarczą. Jakże walną pomocą, wprost dopełnieniem tekstu, są staranne ilustracje, celowo i dobrze dobrane. A już znakomite są mapy z nakreśleniem pewnych sytuacji, np. walki Greków z Persami, zwycięski pochód Aleksandra, którego wielkość dopiero odpowiednia mapa ilustruje, lub zasięg obszarów zajętych przez Mongołów, pochód „nieustraszonego" Karola XII, lub potęga „małego kaprala" z Korsyki. Od razu pragniemy podkreślić, a raczej usunąć możliwy zarzut — brak w powyższym rzucie światowym — spraw i rzeczy polskich (poza zwycięstwem Sobieskiego). Dzieje Polski będą jednak (jak zapowiada przedmowa od Wydawnictwa) przedmiotem osobnej książki, która jest już „na warsztacie"; wyjdzie ona z pod pióra tak znakomitego pisarza, jakim jest Zygmunt Nowakowski.

Książkę czyta się z niesłabnącym zainteresowaniem. Mówię to na podstawie własnego doświadczenia, a z góry zaznaczyć się godzi, iż my skromni ludzie pióra pod tym względem zgoła wyższe, nawet „nieskromne" stawiamy wymagania. Cóż dopiero młodzież. Nie mogę pominąć pewnych usterek: brak spisu rozdziałów, spisu treści, wreszcie błędy, które przy następnym wydaniu należy poprawić: (s. 207) żywa pagina ma być „Nowe czasy" — nie „Światło Indii", (s. 218) budową kościoła św. Piotra kierował nie Rafael lecz Bramante (s. 316), austriacki następca tronu zamordowany nie z wiosną 1914, lecz w lecie (29 VI). Nawet w tego rodzaju książce najdalej posunięta ścisłość jest wskazana. Ale uwagi te chyba nie umniejszą wartości książki — pięknej, dobrej, celowej, a przede wszystkim tak bardzo pożytecznej.

Kazimierz Hartleb

ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE

Kultura i nauka. Praca zbiorowa. Warszawa 1937, Wydawnictwo i druk Kasy im. Mianowskiego, s. 282 (m. i. dyskusja nad zagadnieniami dydaktycznymi szkolnictwa wyższego).

Całkowita cisza, panująca do niedawna w dziedzinie zagadnień dydaktycznych w szkole wyższej, została w ostatnich czasach przerwana szeregiem bardzo cennych uwag lub alarmujących głosów, domagających się reform i zmian. Materiał dyskusyjny w tej sprawie dzieli się na dwie grupy: wskazuje na poważny kryzys organizacyjny obecnych studiów uniwersyteckich lub podaje konkretne próby jego rozwiązania. Z obserwacji ruchu na tym polu widać, że kto wie, czy problemat dydaktyki na wyższych uczelniach nie stanie się wkrótce zagadnieniem palącym i czy nie będzie domagał się radykalnego rozwikłania. Oznaką tego poruszenia są dwie rozprawy, zamieszczone w pięknie wydanej i ze wszech miar ciekawej książce zbiorowej: Kultura i nauka, ofiarowanej St. Michalskiemu (Kasa im. Mianowskiego, 1937). Są nimi: publikacja prof. Stanisława Kołaczkowskiego pt. „Kryzys studiów uniwersyteckich i próba rozwiązania kolizyj" oraz prof. Jana Rutkowskiego: „Z zagadnień dydaktycznych wyższego szkolnictwa (Uwagi o przygotowaniu przyszłych pracowników naukowych)". Istotę i przyczynę współczesnego kryzysu studiów upatruje prof. Kołaczkowski w zwrocie współczesnego życia umysłowego do realizmu, w szukaniu we wszystkim korzyści, w ruchu antyscientycznym, płynącym z poczucia niewystarczalności nauki, a wreszcie w zasklepianiu się do naukowej zawodowości. Symptomem tego kryzysu jest gorączkowy rewizjonizm, mający jednak za podstawę nie zwątpienie, ale chaos. Z niego wypływająca krytyka nie wiadomo, czy jest jeszcze jednym wyrazem stanu chorobowego, czy też będzie płodna i zbawcza. Za rewizjonizmem i rutynizmem idzie też podporządkowanie nauki oficjalnym wyznaniom politycznym i społecznym. Rozwiązanie wszystkich sprzeczności widzi prof. Kołaczkowski w związaniu nauki z życiem, „zarówno duchowym, jak i tzw. praktycznym". W tym celu domaga się „pomnożenia ilości wyższych i średnich szkół zawodowych w całym kraju, co odciąży uniwersytety i licea". Domaga się, aby wiedzę filozoficzną podawać jako nadbudowę teoretyczną każdej gałęzi nauki. Należy też całkowicie oddzielić wyższą specjalizację i wyższe wykształcenie, odróżnić umiejętność od nauki. Chodzi też o „zbliżenie teoretycznych studiów do zawodowych, zawodowych do teoretycznych", ale tylko w kierunku od praktyki do teorii.

· Zupełnie odmienny charakter posiada praca prof. Jana Rutkowskiego. Jest to już rozważanie praktyczne, dotyczące dwu zagadnień dydaktyki szkolnictwa wyższego: wykładów i ćwiczeń. Konfliktu, wynikającego między pedagogicznymi a badawczo-naukowymi zadaniami uniwersytetów autor nie widzi. Do troski takiej nie uprawnia zbyt mała ilość kandydatów na badaczy naukowych. Wykłady nie przedstawiają wielkiego znaczenia dla przyszłych pracowników naukowych, więc nacisk szczególny kładzie na ćwiczenia. Rozróżnia ich trzy grupy: ćwiczenia dla początkujących, proseminaria i seminaria. Wszystkie uważa za konieczne zarówno dla kształcenia zawodowego, jak i ściśle naukowego. Dla poszczególnych grup określa zasiąg działania, metodę pracy, a wreszcie zakres tematów rozpraw, pisanych jako seminaryjne, magisterskie i doktorskie. Nakreślony schemat został oparty o kilkunastoletnią praktykę profesora na katedrze historii gospodarczej, niemniej może stanowić cenny wzór dla każdej innej dziedziny. Artykuł wreszcie może pobudzić do publikowania podobnych doświadczeń przez kierowników innych uniwersyteckich zakładów i instytu-

tów, do stworzenia na ten temat jakiejś ankiety i systematycznego jej rozważenia, „co niewątpliwie doprowadziłoby do podniesienia zarówno wyższego wykształcenia, jak i poziomu twórczości naukowej“. *M. J.*

D r z e w i e c k i M.: Podstawowe tematy maturalne z historii. Warszawa 1937, „Pomoc Szkolna“ H. Wajnera, s. 73.

Zarówno w treści, jak w formie zewnętrznej wszystko w tej broszurce d y s k w a l i f i k u j e ją jako pomoc szkolną dla młodzieży lub nauczyciela. Należy ona do kategorii tzw. bryków, podsuwających uczniom gotowe rozwiązania najpopularniejszych zadań szkolnych lub domowych, w danym razie tematów maturalnych. Tematy te są dobrane zupełnie przypadkowo, skaczą po całym zakresie dziejów, nie powodując się ani programem ani żadną z jego myśli przewodnich. Ujęcie tematów jest także niekonsekwentne: to noszą one charakter informacyjny, bez żadnego problemu np. „Wyprawy krzyżowe“, „Przegląd konstytucyj polskich“, to są zagadnieniami np. „Zadania polityki pierwszych Piastów“, lub „Sprawa polska na terenie międzynarodowym w XIX i XX w.“. Treść tych tematów stanowi przeważnie ogólnikowe podanie wiadomości, bez żadnych wyjaśnień i uzasadnień, bądź, co jeszcze gorsze, przy tematach problemowych nielogiczne, pełne sprzeczności twierdzenia, poparte nieściśle przytoczonymi faktami.

Od tych nieścisłości i niefortunnych wyrażeń, prowadzących do fałszywych sądów historycznych, roi się na każdej stronicy. Np. sprawy Habsburgów identyfikowane są ze stosunkami austriackimi, nie brak nawet tytułu cesarza Austrii w XVI—XVII w. (str. 7—8); kościół w Polsce uniezależnił się od Niemiec dopiero przez utworzenie arcybiskupstwa w Gnieźnie (str. 3—4); stronnictwo nar.-dem. z Romanem Dmowskim na czele przystawało na uzyskanie samorządu dla Królestwa (str. 14); 14 punktów Wilsona datowane są w 1916 r. (str. 24) itd. Rozmiary opracowań tematów wahają się od 4 do 14 stron. Jak na zadania, objęte tym samym wymiarem czasu, wahania dość znaczne. Język, styl, przestankowanie, korekta, druk i papier — wszystko w najgorszym gatunku. Na domiar złego książeczka wydana bez daty, w przeglądzie konstytucyj polskich zatrzymuje się na konstytucji marcowej, jako obecnie obowiązującej. Należałoby usilnie p r z e s t r z e c m ł o d z i e ż przed tym wydawnictwem, w okresie bowiem programu „zagadnieniowego“ i braku podręcznika, różne podobne „pomoce“ mogą łatwo dostać się do szkoły i swym tandetnym wpływem psuć zmysł naukowy młodzieży, nad którym z takim wysiłkiem pracujemy obecnie w liceum. *H. M.*

K a r b o w s k i Władysław: Ludwik Narbutt. Życiorys wodza w powstaniu styczniowem na Litwie opracował ... Grodno 1935, Wyd. 76 Lidzkiego pułku piechoty im. Ludwika Narbutta, s. 250, 8°.

W nawiązaniu do tradycji bohaterskich bojów w 1863 r. na Litwie, 76 lidzki pułk piechoty imienia Ludwika Narbutta wystąpił z piękną publikacją, poświęconą pamięci swego patrona, słynnego dowódcy partii litewskiej z okresu powstania styczniowego. Opracowania podjął się porucznik wspomnianego pułku Wład. Karbowski; życzliwej pomocy udzielili Wojskowe Biuro Historyczno-Wojskowe, prof. H. Mościcki, ppłk. Perkowicz i inni. Słowo wstępne skreślili marszałek E. Śmigły Rydz, dowódca 76 L. pp. Oziewicz i autor. Rzecz cała rozpada się na sześć rozdziałów a to: 1. Litwa przed wybuchem powstania styczniowego (stan kraju po upadku powstania listopadowego, okres manifestacyj narodowych, przygotowania do powstania); 2. Ludwik Narbutt (młodość Ludwika Narbutta, pierwszy udział w ruchu patriotycznym, służba w armii rosyjskiej i powrót do kraju); 3. Organizacja powstania lidzkiego i partii Ludwika Narbutta (wybuch powstania w powiecie lidzkim, powstańcze władze cywilne w powiecie lidzkim, organizacja partii Ludwika Narbutta); 4. Działania partii Ludwika Narbutta (stan armii rosyjskiej na Litwie, wyruszenie Narbutta „w pole“, akcja na Wilno—Rudniki, działania w pu-

szczy Grodzieńskiej, działania w puszczy Nackiej, bitwa pod Kowałkami); 5. Bitwa pod Dubiczami. Śmierć Narbutta (klęska dubicka, likwidacja powstania lidzkiego, dalsze losy rodziny Narbuttów); 6. Ludwik Narbutt w poezji (Lenartowicz Teofil: Cieniom Narbuttów, Zadora William: Powstanie w Polsce 1863 r., Kamiński Daniel: Na zgon Narbutta). W zakończeniu znajdujemy opis uroczystości ku czci Narbutta w r. 1933 i poświęcenie pomnika na miejscu zgonu w Dubiczach. W dodatkach i uzupełnieniach zamieścił autor b. cenne: tablice chronologiczne do dziejów powstania styczniowego w powiecie lidzkim i partii Ludwika Narbutta (daty według starego i nowego stylu), wykaz imienny uczestników powstania styczniowego w powiecie lidzkim, skazanych na śmierć przez sądy wojskowe w 1863 r., wykaz imienny uczestników powstania styczniowego w powiecie lidzkim i w partii L. Narbutta oraz dane o majątkach skonfiskowanych, wywłaszczonych i wykupionych przez władze rosyjskie. W osobnym rozdziale ujął autor dzieje obecnego 76 Lidzkiego pułku piechoty, gdzie zestawił listę poległych: z partii Narbutta w r. 1863 i żołnierzy 76 p. p. w lat. 1919—1920. Całość bardzo treściowo, wyczerpująco i naukowo opracowana, uzupełniona nadto szeregiem starannie dobranych i reprodukowanych ilustracyj (w tym mapa 1: 300.000 „teren działań L. Narbutta w 1863 r.“), przedstawia się niezwykle interesująco. Osoba wodza Litwy z r. 1863 występuje tu z całą plastyczną wyrazistością i istotnie w publikacji tej złożono pamięci Narbutta piękny hołd. Dla poznania dziejów insurekcji styczniowej na Litwie bardzo pożyteczne dzieło. Jako lektura szkolna regionalna może w zupełności spełnić swe zadanie.

Karol Lewicki

Pomarański Stefan, dr mjr: Z historycznych dni lipca i sierpnia 1914 r., Warszawa [1936], Gebethner i Wolff, s. 70, 8° (Polska i świat współczesny. Biblioteka młodzieży 44).

Jest to pamiętnik żołnierski uczestnika historycznego marszu pierwszej kompanii kadrowej i jej pierwszych bojów. Wspomnienia te oparte zostały na dokładnych i wiernych notatkach, spisywanych współcześnie w ostatnich dniach przed wybuchem wojny i w pierwszych tygodniach walk. Posiadają one zatem walor bezpośredniej obserwacji, niemniej i znaczenie historyczne. Pisane niezwykle żywo z zacięciem literackim, w zajmujący sposób odtwarzają ówczesne nastroje wśród młodzieży niepodległościowej, gorącą atmosferę w okresie mobilizacji Drużyn Strzeleckich, kwaterunek w Oleandrach, marsz na Kielce i pierwsze potyczki. W kilku szczegółach notatki autora pozwalają nawet na sprostowanie niepewnych lub błędnie podawanych dat i faktów w tym, tak brzemiennym w doniosłe zdarzenia okresie. Książeczka ilustrowana jest kilkunastoma ciekawymi zdjęciami współczesnymi. W formie dodatku podał autor imienny spis członków kompanii kadrowej oraz popularną informację o „Związku Walki Czynnej“ i „Armii Polskiej“. W zupełności rzecz ta nadaje się na lekturę szkolną. *A. K.*

Teslar Józef Andrzej: Marszałek Edward Śmigły Rydz. Życiorys. Lwów 1937, Nakładem Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych, s. 96+2 nlb. 20 ilustr., 8°.

Do szeregu wydanych życiorysów Marszałka Edwarda Śmigłego Rydza przybywa nowy w opracowaniu J. A. Teslara, oficera Legionów i znanego poety. Życiorys obecny, odrębny w opracowaniu od dotychczas wydanych, ujęty źródłowo i szczegółowo przy wielkiej sumienności autora, piszącego nadto pięknym językiem polskim, przedstawia się jako bardzo wartościowa publikacja. W ośmiu rozdziałach, po przedsłowiu autora i po cytatach z dzieł i rozkazów Marszałka Piłsudskiego, odnoszących się do osoby Marsz. Śmigłego-Rydza, skreślił autor jego lata dziecinne, szkolne i akademickie, te ostatnie na terenie Krakowa w atmosferze pracy w Związku Strzeleckim w przededniu wybuchu wojny światowej. W dal-

szych rozdziałach przedstawia autor Marszałka Śmigłego-Rydza na tle walk I Brygady aż do kryzysu przysięgowego, w momencie którego Marsz. Rydz był dowódcą 1 p. p. Legionów. Dalsze etapy to praca konspiracyjna w P. O. W., a następnie udział w walkach w latach 1918—1920. Życiorys zamyka autor charakterystyką Marszałka Śmigłego jako człowieka, pisarza i mówcy. Całość b. wykwintnie wydana, ozdobiona szeregiem nieznanych zdjęć, powinna znaleźć się w każdej bibliotece szkolnej, stanowiąc materiał do pogadanek i odczytów, związanych z osobą Marszałka. *K. L.*

W a s y l e w s k i S t a n i s ł a w. Niezapisany stan służby. Warszawa 1937, Wydawnictwo Przeworskiego, s. 239, 8°.

Nie jest miejsce w „Wiadomościach" na ocenianie książki tego rodzaju jak Wasylewskiego „Niezapisany stan służby", która przedstawia życiorys autora i jego przeżycia od wrażeń szkolnej młodości poprzez przedwojenne życie akademickie i dziennikarskie aż po koleje wojenne i powojenne. Stoi ono obok podobnych wspomnień wielu pisarzy, przede wszystkim Makuszyńskiego, na pograniczu beletrystyki i pamiętnikarstwa. Niemniej przedstawia ciekawy materiał do historii nastrojów danej epoki, inaczej nie możliwy do odtworzenia. Szereg ustępów i rozdziałów można znakomicie spożytkować przy nauce tak literatury jak historii, jako cenne i zajmujące dla ucznia uzupełnienie, względnie ilustrację, powtarzam, nastroju epoki tak trudnego do wyczytania w źródle historycznym czy książce ściśle naukowej i monograficznej. Dlatego wydaje się rzeczą nieodzowną, by książka znalazła się w bibliotekach szkolnych, zwłaszcza b. zaboru austriackiego, którego chwil górnych i chmurnych epopei przedwojennej i wojennej dotyczy. *K. T.*

G u m o w s k i M a r i a n, Rycerstwo śląskie w dobie piastowskiej. Katowice 1937, Śląska Biblioteka historyczna dla młodzieży, s. 46+1 nlb + 4 tabl. i 1 mapka, 8°.

Gdy mowa w szkole o polskim rycerzu średniowiecznym, traktuje się go zwykle na tle dziejów i kultury rycerstwa Zachodu. Wynika to zresztą z samej rzeczywistości historycznej; niemniej jednak młodociany czytelnik odnosi wrażenie, że kultura polskiego rycerza średniowiecznego była tylko słabym odblaskiem świetnego i bujnego życia rycerza Zachodu, że nie miała swego samoistnego życia, ani swych oryginalnych, rodzimych przejawów. Zarówno podręczniki szkolne jak i lektura pomocnicza pomijają na ogół zagadnienia, jak właściwie był wychowywany, jaki przywdziewał strój, jakie były zainteresowania i ogólny światopogląd rycerza piastowskiego. Dlatego cenną i pożyteczną dla młodocianego czytelnika jest omawiana broszura Gumowskiego. Rozdziały I i II podają w sposób bardzo przystępny i treściwy opisy szczegółów stroju, broni i znaków rycerskich, przedstawiają zwyczaje, uroczystości (pasowanie, turnieje), zajęcia i świat ideałów rycerza polskiego XIII i XIV w. Dokładne objaśnienia, umieszczone w tekście czynią lekturę zrozumiałą i przystępną. Jakkolwiek autor mówi tu specjalnie o rycerstwie śląskim, to jednak (jak sam podkreśla) przejawy kultury rycerskiej z tej dzielnicy możemy przenieść i na inne ziemie polskie. Przede wszystkim bowiem poprzez ziemię śląską szły z Zachodu do Polski różne formy życia rycerskiego, kształtujące materialny i duchowy świat rycerza polskiego. Na ziemi śląskiej też szczególnie bujnie zakwitła kultura rycerska. Rozdziały III i IV, traktujące o rodach rycerskich na Śląsku mają już raczej znaczenie jako lektura regionalna. Reprodukcje pieczęci książęcych i możnych rycerzy ilustrują bardzo pięknie tę wartościową lekturę. Dodana została mapka Śląska z 1398 r.

A. K.

Łempicki Stanisław prof. dr: Rola kultury polskiej na ziemiach południowo-wschodnich, Lwów 1938, Nakł. Zarz. Główn. T. S. L., s. 16 (Popularne referaty, zesz. 1).

Zupełnie popularnie, przystępnie i pięknie napisana broszura, mówi o zdobyczach i roli kulturalnej Polski na Ziemi Czerwieńskiej od czasów najdawniejszych po dni ostatnie. Autor podkreśla kolejno wszystkie cywilizacyjne osiągnięcia Polski na kresach południowo - wschodnich, tak w zakresie kultury umysłowej jak i gospodarczej, uwydatnia znaczenie duchowieństwa i Kościoła oraz działalność polskiego rycerstwa kresowego. Wyliczeni zostali najważniejsi przedstawiciele kultury polskiej i działacze oświatowi na tym terenie. Broszura w zasadzie przeznaczona dla celów oświatowych T. S. L., może być nadzwyczaj pożyteczną regionalną lekturą w szkole. Ze względu na popularny charakter nadaje się ona do niższych klas gimnazjum lub do ostatniej klasy szkoły powszechnej. *A. K.*

Łempicki Stanisław dr: Polski ideał wychowawczy. Lwów—Warszawa 1937, s. 39, 8°, Książnica-Atlas.

Wychodząc z rozważań o ideale wychowawczym w czasach helleńskich, rzymskich, w epoce renesansu, od starożytnego vir bonus i średniowiecznego homo christianus, aż do ideałów wychowawczych tętniących w wiekach nowożytnych, żądających galant homme'a, czy innego „człowieka uczciwego", stwierdza autor, że ideał wychowawczy był zawsze wyrazem życia danego narodu. Stąd ideał tego rodzaju był ściśle własnym tego narodu, rozwijając się niejako w granicach państwa i w zależności od danej epoki dziejów. Tak było w państwach zachodnich. Polska, cywilizacyjnie młodsza od nich, opierająca się na fundamencie średniowiecznego wychowania religijno-rycerskiego, zaczęła konstruować swój własny oryginalny ideał wychowania dopiero w w. XVI. Był to ideał szlachecki, sprowadzający się do wspólnego postulatu wychowania religijnego, patriotycznego i wychowania w wolności i do wolności. Na tym tle należy interpretować wychowanie Polaka w w. XVI, XVII i części w. XVIII. Polak owych czasów to dobry katolik, rycerz, miles pro Christo, obywatel o zabarwieniu rzymsko-republikańskim i miłośnik wolności, skrajnie pojętej. Wiek XVIII przyniósł spaczenie tego ideału, zamieniając Polaka w bigota-nietoleranta, retora-frazesowicza patriotycznego i swawolnego warchoła, wodzonego na pasku magnatów. Jeżeli z jednej strony wiek XVIII przyniósł spaczenie, to z drugiej strony przyniósł rzecz niezwykle znamienną i epokową w postaci wielkiej reformy, dokonanej przez Komisję Edukacji Narodowej. W realistycznym ideale wychowawczym Komisji znalazła wiele ożywczych źródeł inteligencja polska XIX w., stąpająca po dwóch szczeblach realizmu i idealizmu, rywalizujących ze sobą aż do wzajemnego przeniknięcia się. Tutaj jednak ważne miejsce zajmował silnie podkreślany element niepodległościowy, emanujący ze siebie wychowanie w czynnym patriotyźmie żołnierskim, znaczonym niejednokrotnie stygmatem bohaterstwa. Szkołą gdzie udzielano Polakom tego wychowania były tajne związki, pola bitew, miejsca stracenia, kazamaty, Sybir, a nauczycielami byli Zaliwscy, Konarscy, Mierosławscy, Traugutty i inni. Po 1863-cim przyszedł do głosu realizm, pozytywizm warszawski, i galicyjska polityka Stańczyków, tępiąc „romantyczne mrzonki" ubiegłych lat, tzw. romantyczny ideał wychowawczy i stawiając postulat pracy organicznej. Polak po r. 1863-cim miał być pracownikiem, społecznikiem i żołnierzem codziennego trudu. Nurtujące jednakowoż prądy wolnościowe, znajdujące źródła poza granicami zaborów pozwoliły na ukształtowanie polskiego socjalizmu patriotycznego, idącego równolegle z ruchem narodowym. W ten sposób ostatnie 30-lecie w. XIX-go wysunęło dwie sprzeczne ze sobą koncepcje polskiego ideału wychowawczego: bohater, żołnierz walki i pracownik-ugodowiec. Pogodzenia obu sprzeczności, utworzenia „człowieka dzielnego" podjął się Stan. Szczepanowski. Według niego Polak to bohater i pracownik. Z konstrukcji Szczepanowskiego zaczerpnęła wiele idea sokola i harcerstwa, wiele też zaczerpnął obóz narodowo-demokratyczny, schodząc jednakowoż na własną drogę

kształtowania narodowego ideału wychowawczego, opartego na doktrynie egoizmu narodowego i patriotyzmu nacjonalistycznego. Przełomową, po wystąpieniach Brzozowskiego, Żeromskiego, Wyspiańskiego, rolę w kształtowaniu polskiego ideału wychowawczego odegrał Piłsudski, jako wychowawca (w okresie przedwojennym) Polaka do niepodległości i wychowawca żołnierza polskiego. W okresie powojennym, w obliczu jutra, stawiał ideał człowieka przejętego troską o dobro państwa we wszystkich jego zakresach. Ideał Piłsudskiego jest najpełniejszym z wszystkich ideałów, jakie polska myśl wypracowała. Komentatorami myśli Piłsudskiego stali się Adam Skwarczyński i Sł. Czerwiński. Na tym fundamencie opiera się zasadnicza dewiza: wychowywać Polaka i Polkę ze względu na Polskę. Taka jest treść tej broszury, która jest zwięzłym zebraniem wywodów Autora, zawartych w jego „Polskich tradycjach wychowawczych“ (Warsz. 1936). Pożyteczna to i niezbędna lektura w ręku nauczyciela i rodziców.

Karol Lewicki

Alan Dane: Łatwa ekonomika. Z oryginału angielskiego pt. Economics For Boys and Girls przełożył oraz do stosunków gospodarczych polskich przystosował Wacław Skrzywan. Lwów-Warszawa 1937, Książnica-Atlas, s. 216, 8°.

Jest to bardzo interesująca książka, głównie ze względu na odpowiednie podejście do zagadnienia życia gospodarczego, z którym codziennie prawie wypada nam się spotykać. Często słyszy się narzekania, wypowiadane przez nauczycieli zagadnień o Polsce współczesnej, że brak jest łatwych podręczników ekonomii, przy pomocy których można by uczniowi wytłumaczyć należycie skomplikowany dla niego mechanizm życia gospodarczego i terminologię ekonomiczną. Nasze podręczniki ekonomii, operujące terminami ustalonymi w nauce, przeznaczone są dla młodzieży szkół akademickich, a tylko niektóre przy odpowiednim objaśnieniu przez nauczyciela mogą być podstawą do nauki dla młodzieży szkół licealnych. Brak jest dotąd książki, którą by można nazwać wstępem albo wprowadzeniem do ekonomii.

Dopóki nie zdobędziemy się na taką książkę, brak ten zastąpi doskonale tłumaczenie Wacława Skrzywana „Ekonomii dla chłopców i dziewcząt“, bo taka jest dosłowna nazwa angielska tej łatwej ekonomiki. Dzieli się ona na dwie główne części: I. Ekonomia spożycia; II. Ekonomia wytwarzania. Każda z tych części ma znowu dwie części mniejsze, a więc pierwsza: 1. W domu; 2. Na rynku; druga: 1. Robinson Cruzoe na swej wyspie; 2. Nasz zaludniony świat. Te części mniejsze posiadają kolejno po kilka rozdziałów z krótkimi ustępami, z ilustracjami, streszczeniami rozdziałów i tematami do ćwiczeń. Polecamy tę książkę w przekonaniu, że spełni ona dobrze rolę wprowadzenia młodzieży do trudnych zagadnień ekonomicznych. *S. I.*

Caro Leopold. Liberalizm i kapitalizm. Włocławek 1937, Odbitka z „Ateneum Kapłańskiego“ (tomu 39), s. 116, 8°.

Obszerna rozprawa prof. Caro, twórcy polskiego ujęcia kierunku społeczno-moralnego, zwanego „solidaryzmem“ — wypełnia pożytecznie lukę w literaturze popularno-narodowej, dotyczącej prądów i doktryn socjalnych. Nauka historii powszechnej XIX w., nie tylko w gimnazjum, ale i liceum nie może opierać się na trudnych studiach socjologicznych, wymaga specjalnej literatury. Każda popularno-naukowa próba uprzystępnienia tych zagadnień spotka się z przychylnym przyjęciem sfer pedagogicznych. To też dobrze się stało, że rozprawa, wymieniona w tytule, ukazała się jako odrębna odbitka. Autor z właściwą sobie jasnością i ścisłością precyzuje pogląd dzisiejszego człowieka, katolika i humanitarysty na te ideały ogólno-ludzkie, które nadały bieg dziejom minionego i bieżącego stulecia. Jest tu więc mowa o równości i wolności, sprawiedliwości społecznej i własności prywatnej (rozdz. I), o indywidualiźmie (rozdz. II), o liberaliźmie gospodarczym (rozdz. III) i o kapitaliźmie (rozdz. IV). Może przydałby się dla czytelnika, niezbyt w temat wpro-

wadzonego, jakiś wstęp ogólniejszy, wyjaśniający dziejową rolę haseł wolnościowych i ustroju kapitalistycznego, ale brak takiego wstępu — nie wyklucza zasadniczo zrozumienia książki przez ucznia. Tu i ówdzie w tekście rozrzucone są wyjaśnienia historyczne, ilustrujące rolę haseł i doktryn faktami z dziejów gospodarczych (np. okresy wielkich kryzysów gospodarczych w XIX i XX w., str. 90—91) lub kulturalnych; spotyka się poza tym dużo nazwisk, znanych z dziejów piśmiennictwa europejskiego, od racjonalistów poczynając. Nazwiska wielkich teoretyków-socjologów, znane uczniowi z dziejów Anglii czy Francji tylko powierzchownie, tu nabierają pełniejszej treści (np. Turgot, Malthus, Ricardo, Marks itd.). Konstrukcja poszczególnych rozdziałów i ich części składowych jest tego rodzaju, że poszczególne zagadnienia stanowią dla siebie do pewnego stopnia zamkniętą i zrozumiałą całość, tak iż łatwo się w nich zorientować. Na końcu zamieszczona bibliografia ważniejszych pozycyj w literaturze polskiej, niemieckiej, francuskiej i angielskiej — choć nie będzie może miała praktycznego znaczenia dla czytelnika na stopniu licealnym (poziom za wysoki), to jednak zorientuje go przynajmniej w najcenniejszych nazwiskach nauki socjologii w zakresie, objętym tytułem. *M. T.*

Wśród czasopism

Przegląd czasopism polskich

Ostatnie numery czasopism pedagogicznych nie wnoszą żadnych zasadniczo nowych problemów w rozważaniu praktyki szkolnej w zakresie historii, — kontynuując raczej prace zaczęte wcześniej. Przeważnie są to artykuły treści ogólnej, stanowiące syntezę dotychczasowych prac, podejmowanych na terenie gimnazjum, — w których wśród przedmiotów humanistycznych główną rolę odgrywa język polski i historia. Ponadto na podstawie doświadczeń pierwszego półrocza w dziedzinie realizacji programu licealnego niektórzy z uczących przedstawiają napotykane trudności wskazując tym samym, w jakim kierunku powinny pójść zmiany przy ewentualnej korekcie. Z dawnych zagadnień na czoło wysuwa się:

Polemika na temat „stosunku do religii katolickiej w podręcznikach szkoły powszechnej"

Poruszony przez ks. dra Stanisława Wiśniewskiego na łamach „Przyjaciela Szkoły" (Poznań, R. XVI, Nr 18/1937, str. 690—692), a omówiony w „Wiadomościach Historyczno-Dydaktycznych" (Lwów 1937, R. V, z. 4, str. 246), problem „stosunku do religii katolickiej w podręcznikach dla szkół powszechnych" spotkał się z ostrą repliką, odbiegającą nawet daleko od właściwego zagadnienia, ze strony Ludwika Bandury („Przyjaciel Szkoły" R. XVI, Nr 19/1937, str. 744—747). Po długich wywodach na temat propagowanego jakoby przez Ks. Wiśniewskiego antysemityzmu, ujawniającego się w ujemnej ocenie podręczników do nauki języka polskiego, przechodzi Autor do dania odpowiedzi na zarzuty skierowane przeciw podręcznikom historii. W jego pełnej temperamentu odpowiedzi na stanowisko zajęte przez ks. Wiśniewskiego, dość wyraźnie występuje pewne zabarwienie filosemickie i to wbrew własnemu założeniu, że na łamach czasopism szkolnych nie może to mieć miejsca. W wywodach swych posunął się L. Bandura tak daleko, że stawia na jednej płaszczyźnie z Mickiewiczem — Tuwima, jednego bezsprzecznie z wielkich poetów doby obecnej, władającego pięknym językiem polskim, lecz obcego nam duchem. O ile jednak chodzi o stanowisko jego odnośnie historii, to pomimo tego, że każe się dopatrywać pewnych analogii pomiędzy genezą buntu Chmielnickiego a pewnymi tendencjami wysuwającymi na czoło czynnik narodowy przed państwowym, uwagi jego dotyczące historii są na ogół słuszne i zgodne z prawdą. Przemilczanie bowiem godności duchownych przy omawianiu takich postaci jak Kopernik, Krasicki czy Naruszewicz motywuje tym, że przeszli oni do historii nie jako wybitni dusz-

pasterze (jak np. Skarga), — lecz jako mężowie zasłużeni na polu nauki. W sprawach usterek pojawiających się w dziedzinie liturgii i hierarchii kościelnej autor stoi na stanowisku ks. Wiśniewskiego i nie zajmuje się nimi bliżej, traktując je jako *lapsus calami.*

Równie elokwentnego stronnika zyskuje L. Bandura w osobie Józefa Czarneckiego, wypowiadającego się na łamach następnego, tj. 20 nru „Przyjaciela Szkoły“ (str. 771—773), który polemizując z Ks. Wiśniewskim nie wykracza jednak poza ramy nakreślone przez siebie w artykule, ujmując swoje „credo“ zwięźle. Sprawy podręczników historii nie wysuwa jednak na plan pierwszy.

Biegunowo przeciwne stanowisko zajął Fr. Wargacki w tymże samym zeszycie „Przyjaciela Szkoły“ (str. 774—776), który występując przeciw atakom L. Bandury i J. Czarneckiego popiera słuszność wywodów ks. Wiśniewskiego. Zamykając dotychczasowe wiadomości o powyższej polemice stwierdzić należy, że punkt jej ciężkości przesunął się na sprawę poety Tuwima i kwestię żydowską, z pominięciem tematu właściwego, poruszonego przez ks. dra Wiśniewskiego. Obie strony zdradzają silne zabarwienie partyjne, przy czym sama ocena innych podręczników poza podręcznikiem języka polskiego schodzi zupełnie z pola zwady.

Realizacja programu

a) Sprawa egzaminów wstępnych.

Miterzanka Mieczysława dr: „Z zagadnień dotyczących egzaminów wstępnych do gimnazjum ogólnokształcącego“. „Chowanna“ (Katowice 1937, R. VIII, z. 4, str. 166—180). Autorka na podstawie wymogów programu i swoich doświadczeń omawia zarówno stronę formalną jak i rzeczową egzaminów. Rozstrząsanie pracy egzaminatora i egzaminowanego z zakresu języka polskiego każe jej wykazać łączność z historią, której też kilka słów poświęca. Historia tylko w wyjątkowych wypadkach zyskiwała osobnego egzaminatora, w większości wypadków orientację i wiedzę ucznia w dziedzinie historii badał i oceniał nauczyciel polonista. Jaki był stosunek odpowiedzi historycznych do językowych wskazuje nam autorka mówiąc, że często zagadnienie historyczne stanowiło temat pracy pisemnej, w obręb której wkraczała następnie odpowiedź ustna. Najczęściej spotykanymi tematami w tych wypadkach były postacie najwybitniejszych królów, wodzów i bohaterów aż do chwili współczesnej, sprawa odzyskania niepodległości Polski, badanie wiadomości o miastach, legendy itp. O ile odpowiedzi w tej dziedzinie wskazywały na przyswojenie sobie materiału przez pamięciowe opanowanie — o tyle w dziedzinie orientacji na mapie, chronologii wydarzeń oraz wyciągania pewnych wniosków młodzież wykazywała rażącą niezaradność. Siłą faktu przy ocenie odpowiedzi egzaminator powodował się wynikami w zakresie sprawności językowej ze względu na dominujące jego stanowisko. Zresztą ocena brana była pod uwagę pod kątem inteligencji, stopnia usamodzielnienia w myśleniu oraz orientacji w ogólności.

b) Historia jako ważny czynnik wychowawczy.

Na potrzebę wychowania młodzieży w kierunku narodowym zwraca uwagę J. Mościcki w artykule pt.: „Programy szkół powszechnych i ich wykonanie na podstawie zasad narodowych“ („Szkoła“. Dodatek do „Nauczyciela Polskiego“. Warszawa XII/1937. R. LXVIII, str. 137—143). Po krótkim wstępie ujętym zwięźle i motywującym rzeczowo w oparciu o cytaty programu, dlaczego wychowanie musi przybrać charakter narodowy, przechodzi autor do kolejnego omawiania poszczególnych przedmiotów zaczynając od języka polskiego. Odnośnie do nauki historii przyznaje jej jedno z czołowych miejsc w dziedzinie wychowania, uważając ją za „kuźnię wychowania narodowego“ (str. 141). Za błędne uważa opóźnianie jej kursu i przeniesienie jako przedmiotu samoistnego dopiero do klasy piątej. Postanowienie dawnego programu, przyznającego historii prawo do życia już w klasie III, uważa za szczęśliwsze. Wskazuje następ-

nie na zagadnienia, na których powinien być położony szczególny nacisk, a to na sprawę granic i obszaru Polski dawnej oraz na podkreślenie momentów mocarstwowych.

Do jakich celów jeszcze można wyzyskać naukę historii w szkole wykazuje Bornholtz Tadeusz dr w artykule pt.: „Przygotowanie do obrony kraju w programach przedmiotów humanistycznych szkoły ogólnokształcącej“. („Oświata i Wychowanie. Warszawa 1937. R. IX. z. 9—10, str. 806—813). Część pierwsza tego artykułu zawiera jak gdyby wstęp do wykazania charakteru i celów nowej szkoły a następnie po rozpatrzeniu specjalnych cech właściwych wszystkim przedmiotom humanistycznym, — w części drugiej przechodzi autor do wykazania, w jaki sposób przez wyzyskiwanie odpowiednich momentów wychowawczych, takich jak „karność i współdziałanie, zdolność do bohaterstwa, ofiary i poświęcenia, kult wielkich ludzi, zwalczanie pesymizmu i poczucia niższości, wzbudzanie wiary w lepszą przyszłość“ itp. (str. 810), można „osiągnąć u młodzieży taki stopień świadomości obywatelskiej, aby czuła się związana rozumowo i uczuciowo z narodem i państwem“ (str. 809). Do tego celu zmierzającego do zwiększenia obronności kraju służyć ma poza językiem polskim także i historia, lecz nie ze względu na opanowanie materiału rzeczowego, np. wojen perskich, lecz ze względu na możliwość wyzyskania momentów nasuwających młodzieży sposobność do odczucia i przeżycia poświęcenia, bohaterstwa, ofiarności itp., które dla historyka-badacza mogłyby mieć znaczenie drugorzędne, zaś dla historyka-pedagoga stają się źródłem ożywczym, skąd czerpać może pełnymi garściami przykłady cnót obywatelskich, tych nigdy nie przedawnionych łączników minionych czasów ze współczesnymi. Zużytkowanie tych momentów nauki historii ze względu na ich wartość znalazło swój wyraz w celach programu zarówno gimnazjalnego jak i w liceum (zagadnienia życia współczesnego), a wykazując rolę Polski, jaką ona odegrała w kształtowaniu się dziejów i kultury europejskiej, po przez najważniejsze zjawiska życia politycznego, gospodarczego i społecznego oraz przez podkreślony świeżo krótki zarys wojskowości — dochodzi do konkluzji — czego i dlaczego w narodzie-państwie musimy bronić.

c) Zagadnienie regionalizmu.

J. Mikulski (Siedlce) „Zagadnienie regionalizmu w nowych programach“ (Referat wygłoszony na zjeździe Nauczycieli Geografii w Katowicach 22. V. 1936), („Czasopismo Geograficzne“. Lwów 1937. T. XV, z. 1, str. 70—75). Sprawa regionalizmu znalazła tym razem wyraz w kwartalniku poświęconym dydaktyce geografii, przy czym autor nie zacieśnił ram artykułu jedynie do swego przedmiotu, — ale opierając się na cytatach z programu ujął to zagadnienie na podłożu wszystkich przedmiotów, i to zarówno szkoły powszechnej jak i gimnazjum. Ponieważ program historii i nauki o Polsce współczesnej szczególnie wiele miejsca poświęca postulatowi uwzględnienia czynnika regionalnego i lokalnego, — dlatego i w omawianym artykule zostały szerzej uwzględnione. Koniec artykułu stanowią rozważania na temat, czy regionalizm nie da się sprowadzić do wspólnego mianownika z prowincjonalizmem i od czego zależy, aby żądany czynnik lokalny zbliżając dzieje do danych środowisk stał się oknem na świat a nie zacieśnieniem horyzontów.

d) Zagadnienie korelacji.

Tomiczek Stanisław dr: „Kilka uwag o korelacji w nauczaniu języka polskiego“. („Polonista“. Warszawa 1937. R. VII, z. 4, str. 108—112 i z. 5, str. 136—138). Autor, nauczyciel gimnazjum w Rybniku na Śląsku przedstawia próby swej pracy łącznej z historykiem w obrębie kilku godzin lekcyjnych przy stosowaniu podręcznika Balickiego i Maykowskiego, na którego czytanki powołuje się, — oraz dzieli się z czytelnikiem wiadomościami o sposobach organizacji powyższej metody pracy na terenie własnego gimnazjum. Po zdefiniowaniu samego wyrazu

„korelacja" omawia ją ogólnie wskazując na jej strony dodatnie i na niebezpieczeństwa z niej płynące, rozważając kiedy jest ona pożądana i prowadzi do celu, kiedy zaś jest zewnętrzna i mechaniczna, przynosząca w rezultacie zamiast korzyści chaos. Wskazuje tu też na cele obu wyżej wspomnianych przedmiotów oraz na różne metody, którymi się posługują. Po zdaniu relacji z lekcji łącznej prowadzonej przez polonistę i biologa, wylicza szereg ustępów polskiej czytanki dla I i II kl. wskazując na poruszane w nich zagadnienia. Cytuje również fragment czytanki, który stanowić może doskonały substrat do lekcji w kl. II. W części drugiej artykułu wskazuje na możliwości porozumienia się, wprowadzania w czyn i wyzyskiwania korelacji, a następnie wywody swoje ilustruje przykładem wspólnej lekcji na temat zbytku w Rzymie w oparciu o tekst „Uczty Trymalchiona". Kilka słów wreszcie poświęca sprawie korelacji z językiem łacińskim i egzaminom dojrzałości w nawiązaniu do artykułu Hłasko-Pawlicowej, omawiającego ten problem w r. 1934 na łamach „Muzeum" (z. 5).

Sprawę korelacji na niższym stopniu, bo w szkole powszechnej omawia również w tym samym czasopiśmie („P o l o n i s t a". 1937, z. V, str. 138—144) Zygmunt G r y ń w artykule pt. „Nauczanie języka ojczystego w szkole powszechnej na zasadzie korelacji i koncentracji". Autor — nauczyciel wyższych klas szkoły powszechnej na Śląsku przedstawia w nim sposoby łączenia nauki języka polskiego z innymi przedmiotami oraz stara się wykazać wszystkie dodatnie strony tej metody. Odnośnie do korelacji z nauką o Polsce współczesnej za punkt wyjścia przyjmuje najbliższe środowisko, tj. region górniczy i przemysłowy, i na podstawie zapoznania się z nimi drogą autopsji, a więc przez wycieczkę, opiera samodzielną pracę dzieci — poszukiwanie w dostępnych im granicach wiadomości o tym obszarze. Po zebraniu w ten sposób materiałów przystępuje następnie do lektury odpowiednio dobranych ustępów z czytanki. Równocześnie godziny geografii poświęcił zagadnieniom eksploatacji i eksportu, dla których wykresy statystyczne przynieść miały lekcje rachunków itd. W ten sposób związane zostały w jeden nierozerwalny splot dookoła jednego zagadnienia wszystkie lekcje w danym okresie czasu, powodując nie rozproszkowanie, lecz cykl dający pełnię obrazu.

e) Historia a geografia w IV kl. gimnazjum.

P o l a c z k ó w n a M. (Lwów) „Historia czy geografia". („C z a s o p i s m o G e o g r a f i c z n e". Lwów 1937. T. XV. z. 2, str. 140—143). Artykuł ten podobnie jak drugi zamieszczony na łamach tego samego pisma a to M. C z e k a ń s k i e j (Poznań) pt. „Stosunek geografii do historii w IV kl." („Czasopismo Geograficzne". T. XV, z. 2, str. 144—156) stanowi nawiązanie do omówionych już przez nas dwóch biegunowo przeciwnych artykułów, a to dr Ewy Maleczyńskiej i Stanisława Mandeckiego, wypowiadających się na łamach „Gimnazjum" (v. „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne", Lwów 1937. R. V, z. 1, str. 42—43 i z. 3, str. 149—150). Dr Polaczkówna, opierając się na postanowieniach polskich nauczycieli geografii, zajmuje stanowisko pośrednie pomiędzy obydwoma wymienionymi powyżej sądami stwierdzając, że „geografia i historia powinny być nadal rozdzielone na cały rok między dwie siły wykwalifikowane". Tezę tę popiera bardzo przekonywującym, rzeczowym wywodem, wykazującym różnice w ujmowaniu przez oba przedmioty zasadniczo tych samych i pokrewnych zagadnień, co polega na odmiennym punkcie widzenia, sposobie badania i osiąganych rezultatach badań, ukazujących inne strony tej samej rzeczywistości. O ile historyk opiera swe sądy na dziejach i przeszłość stanowi dla niego najistotniejszą racje, o tyle geograf czerpie swą wiedzę z teraźniejszości na podstawie wnikliwej orientacji przestrzennej.

To samo zagadnienie, lecz szerzej jeszcze ujmuje M. Czekańska w cytowanym powyżej artykule. Autorka omawiając tutaj kolejno: a) charakter obu przedmiotów w klasie IV, następnie b) zagadnienie, kto ma uczyć geografii, a kto historii w IV klasie, przechodzi do c) omówienia współpracy obu nauczycieli. Odnośnie do rozdziału godzin lekcyjnych nauki

o Polsce współczesnej zajmuje stanowisko analogiczne z dr M. Polaczkówną, domagając się zatrudnienia obu fachowych sił: geografa i historyka, ze względu na różne metody, którymi się posługują. Nie pozostaje jej obojętna również i sprawa samego rozkładu godzin podyktowana programem. Zdaniem autorki korzystniejsze byłoby inne rozwiązanie tej kwestii, a to całoroczne dla obu przedmiotów z następującym wymiarem godzin lekcyjnych: w półroczu pierwszym 2 godziny geografii i 1 historii, w drugim zaś przeciwnie. Pomiędzy obydwoma uczącymi powinna istnieć silna łączność i współpraca pozwalająca osiągnąć w ten sposób większe korzyści. Współpraca ta powinna się opierać na jak najczęstrzym wizytowaniu swych lekcyj, na wspólnym organizowaniu wycieczek i doborze odpowiednich podręczników, książek i innych pomocy. Również i sprawa lektury gazet — ta bolączka szkolna — winna być razem z geografem organizowana.

f) Trudności przy realizacji programu historii w liceum.

Hodbod Alfred: „Trudności w realizacji programu naukowego gimnazjów i liceów ogólnokształcących" („Muzeum". Lwów 1937. R. LII, z. 4, str. 218—233). Autor — dyrektor jednego z lwowskich gimnazjów, — pierwszą część swego artykułu poświęcił omówieniu programu zreformowanych szkół średnich pod kątem wyników osiągniętych w czteroletnim gimnazjum. I tutaj choć uznaje za słuszne przeprowadzenie reformy i choć docenia wszystkie jej strony dodatnie z celem i założeniami włącznie, to jednak na podstawie pierwszego czterolecia doświadczeń dowodnie wykazuje, pod jakimi względami nowe programy zawiodły. Widząc jedyny ratunek w przemianie gimnazjum 4 letniego w 6 letnie przez włączenie klasy V i VI szkoły powszechnej oraz w zmniejszeniu napływu młodzieży do szkół średnich, na podstawie przykładów poszczególnych przedmiotów licealnych stara się wykazać trudności, jakie piętrzą się na każdym kroku przy próbach podjętych nad realizacją programu.

Odnośnie do nauki historii stwierdza, że badaniowy, jakby tak można powiedzieć, charakter pracy w tej dziedzinie może dać rezultat tylko wtedy, jeśli spełnione zostaną dwa warunki: a) formalny — polegający na zrozumieniu wzajemnej przyczynowości i ciągłości zjawisk historycznych, i b) rzeczowy — wymagający opanowania przynajmniej elementarnego kursu całej historii przed opracowywaniem poszczególnych zagadnień. Podkreśla przy tym również znaczenie historii powszechnej, bez znajomości której nie można zrozumieć dziejów własnego narodu. Równocześnie stwierdza też autor niezgodność metod stosowanych w nauczaniu historii w gimnazjum i liceum (epizody — zagadnienia), wskazując tym samym na brak przygotowania młodzieży wstępującej do liceum. Ostatnią wreszcie ciemną stroną jest brak podręczników i monografii. Odnośnie do zagadnień życia współczesnego wskazuje autor na zupełny dla nich brak podbudowy w gimnazjum, ponadto brak podręczników i odpowiednich wydawnictw, oraz brak fachowych sił uczących. Trudności i tak znaczne powiększa jeszcze niechęć młodzieży do prasy, z której zamiast momentów właściwych czerpie najwyżej wiadomości sportowe.

Czekalski Antoni: „Zagadnienia życia współczesnego". Teorie ekonomiczne w programie I roku liceum. („Przegląd Pedagogiczny". Warszawa 1937. R. LVI (22). Nr 21, str. 336—340). Treść artykułu o powyższym tytule stanowią rozważania nad programem i próbami jego realizacji w szkole. Otóż program zagadnień życia współczesnego żąda wyraźnie wyrobienia w młodzieży nawyku do kształtowania swych poglądów na podstawie obserwacji zjawisk, a wypowiada wojnę teoretyzowaniu, narzucaniu z góry gotowych już sądów i poglądów uważając je za drogi wiodące do płytkiego doktrynerstwa i werbalizmu. To tak szczytne nastawienie programu dało autorowi substrat do rozważań, gdyż równolegle z postulatem czerpania wiedzy z obserwacji życia stawia równocześnie obowiązek lektury gazet, czasopism, monografii ekonomicznych itp., które wprowadzają szereg choćby najprostszych terminów, pojęć czy praw eko-

nomicznych, których się z nich wyeliminować nie da. Znając zaś z doświadczenia podatność młodzieży na przyjmowanie wszelkich ogólnych haseł o szerokim zastosowaniu doktryn itp. rozważa autor w dalszym ciągu swego artykułu, czy nie bezpieczniej byłoby wprowadzić pewne podstawowe pojęcia i założenia najgłośniejszych teoryj ekonomicznych i prądów współczesnych, które miałyby dla młodzieży na przyszłość znaczenie jakby ochronne, tj. przez w prowadzenie w krąg tego nowego dla uczniów świata uodpornienie i stępienie ich świeżości, która tak bardzo pociąga. W dalszej części artykułu autor podaje próbę rozwiązania tak ujętego zagadnienia. Artykuł uzupełnia diagram, przedstawiający obieg pieniężny w państwie.

Lektura pomocnicza

Z czasopism, które mogą służyć jako pomoc naukowa przy historii a w szczególności przy opracowywaniu zagadnień życia współczesnego wymienić należy „Politykę Narodów“ (Warszawa 1937, t. X), której dwa ostatnie zeszyty, tj. 4 i 5 przynoszą poza chronologią wydarzeń i miesięcznym przeglądem politycznym ciekawe artykuły Jana Wareckiego o ZSSR.

Również cytowane w poprzednim numerze czasopismo wychodzące pt.: „Przegląd Krajoznawczy“ (Lwów 1937) wzbogaciło się o 2 nowe zeszyty (2 i 3—4), przynosząc dalszy ciąg rozpoczętych artykułów, jak Stanisława Zakrzewskiego „Polacy i Rusini na Ziemi Czerwieńskiej w przeszłości“ itp., mogące stanowić substrat do rozszerzeń regionalnych.

Do tego samego celu w ziemi pomorskiej służyć może kwartalnik „Jantar“, którego zeszyt 4/1937 przyniósł następujące rozprawy: Eric Anthoni: „Finlandia w sporze o koronę szwedzką między Zygmuntem III a Karolem Sudermańskim“, Bruno Subiranta: Współpraca gospodarcza krajów skandynawskich, i M. Z. Piątkowski: Znaczenie połączeń lotniczych między Bałtykiem a morzami południowo-europejskimi.

Helena Pazyrowa

Wśród czasopism obcych

Bulletin du Bureau International d'Éducation, R. 1937, nr 44 przynosi wiadomość o wynikach konkursu światowego, rozpisanego przez Towarzystwo Historii Najnowszej na temat: „W jaki sposób mieszkańcy świata mogą dojść do powszechnego rozbrojenia?“ Odpowiedzi nadeszło 3.202, w czym 1.539 z Europy, przeważnie w języku angielskim.

Instytut Badania Współczesnych Zagadnień Wychowania i Nauczania w Bazylei zorganizował miesiąc konferencyj, wycieczek do miejscowości z prehistorycznymi zabytkami i wystaw pt. „Okres najdawniejszy w historii naszej ojczyzny“, poświęcony właściwie prehistorii (nr 45).

J. K.

Coopération Intelectuelle, R. 1936, nr 71—72; R. 1937, nr 73—74, 75—76, 77, 78—79, 80—81, 82—83.

Deklaracja w sprawie rewizji podręczników szkolnych jest nadal przedmiotem dyskusji szeregu państw. Ostatnio przyjęły deklarację bez zastrzeżeń: Bułgaria, Islandia, Jugosławia, Kolumbia, Meksyk, Szwecja, Wolne miasto Gdańsk. Ogółem wypowiedziało się na temat deklaracji 34 państwa, 21 zaś przyjęły jej zasadę bez zastrzeżeń. Solidaryzowały się z deklaracją i inne państwa, jednakże nie mogły jej przyjąć ze względu na decentralistyczny ustrój szkolnictwa, w którym państwo nie ma bezpośredniego wpływu na podręczniki szkolne. Ustrój tego rodzaju panuje w krajach o kulturze anglosaskiej: Wielkiej Brytanii i w Stanach Zjednoczonych A. P., przy czym Stany w tej decentralizacji

i poddaniu szkolnictwa samorządowi widzą rękojmię przeciw „zdeformowaniu obowiązkowego nauczania historii w przesadny nacjonalizm“.

Wielka Brytania zaznacza, że mimo braku bezpośredniej kontroli Ministerstwo Wychowania śledzi bacznie i popiera wszelką inicjatywę towarzystw naukowych, związków profesorskich czy innych organizacyj, zmierzającą do zapewnienia podręcznikom należytej bezstronności, usunięcia z nich tendencyjnego przedstawiania dziejów w duchu ciasnego nacjonalizmu. Tworzenie specjalnej komisji kontroli podręczników (p. 3 deklaracji) uważa jednak za zbędne. Jednocześnie Wielka Brytania przypomina, że cele i działalność Ligi Narodów stanowią przedmiot nauczania w krajach brytyjskich. W r. 1927 Rząd zwołał konferencję władz szkolnych lokalnych, która stworzyła wspólnie z organizacjami nauczycielskimi specjalny komitet dla tej sprawy. W r. 1930 na prośbę Ligi Narodów została rozpisana ankieta, ogłoszona potem w publikacji „Liga Narodów i Szkoła“.

Zastrzeżenia co do roli Rządu w rewizji podręczników ma też Francja. Głos muszą tu zabrać nauczyciele i historycy, a będzie on tym bardziej ważki, im mniej będzie zależny od dyrektyw Rządu i wpływu polityki zagranicznej. Rząd ze swej strony udzieli nauczycielom, profesorom i historykom, delegowanym przez swe organizacje, wszelkich ułatwień (płatne urlopy, przeniesienia, koszty delegacji) i pomocy dla udziału w życiu międzynarodowym.

Finlandia i Holandia stwierdzają, że już dziś stosują zasady deklaracji (Holandia zatwierdza podręczniki tylko dla szkół państwowych), nie widzą jednak potrzeby tworzenia specjalnej komisji.

Trudności dydaktyczne wysuwa Australia: Queensland zwraca uwagę, że nauczanie pełnej historii wszystkich narodów rozsadziłoby program, nadto w szkołach powszechnych specjalne wyjaśnianie różnych systemów rządzenia przekraczałoby u dzieci możność rozumienia. Najważniejszą rzeczą jednak jest nie ilość materiału, a duch nauczania, który winien wyrabiać wzajemne poszanowanie między narodami; Australia Południowa uważa, że dla zrozumienia stosunków międzynarodowych, określenia życia narodu „jako elementu szerszego świata w pojęciu geograficznym czy historycznym“, koniecznym jest poznanie, co to jest naród, a to osiągnie się najłatwiej w nauczaniu historii własnego narodu.

Węgry gotowe są podpisać deklarację, pod warunkiem wzajemności — zobowiązania przyjęte w deklaracji zachowywane będą tylko wobec tych narodów, które deklarację również podpisały.

To samo stanowisko zajęła Polska.

Wobec otrzymanych odpowiedzi Komitet Wykonawczy Współpracy Międzynarodowej postanowił ustalić tekst deklaracji, uwzględniającej uwagi poszczególnych państw, i — zanim Liga Narodów ustali formę podpisywania — rozesłać dodatkowe punkty raz jeszcze do zaopiniowania.

Królewski Instytut dla Spraw Międzynarodowych w Anglii rozpisał ankietę na temat podręczników szkolnych jako czynnika zbliżenia międzynarodowego. Przejrzano ponad 200 podręczników z 34 krajów, m. i. podręczniki polskie. Sprawozdawca, M. Alec Waugh wskazuje na trudności, widoczne w wielu podręcznikach, pogodzenia idei pokoju z konieczną obroną narodową i płynący stąd podział na wojnę zaczepną i odporną. Kwestia odpowiedzialności za wywołanie wojny jest w większości podręczników zbyt uproszczona, co tłumaczy się przystosowaniem do wieku uczniów — przeważnie poniżej lat 14. W ogólności podręczniki poświęcają więcej miejsca zwycięstwom niż klęskom swego kraju, a w odniesieniu do lat 1914—18 i traktatów pokojowych uwidocznia się ze szczególną siłą trudność zachowania bezstronności.

„Norden“ związek dla współpracy 5 państw północnych: Danii, Finlandii, Islandii, Norwegii i Szwecji, ogłosił ocenę 170 podręczników szkolnych używanych w tych 5 państwach. Podręczniki każdego z państw były oceniane kolejno przez 4 inne państwa. Wyniki oceny i uwagi krytyczne

zostały zakomunikowane autorom i wydawcom, którzy odnieśli się do nich z pełnym uznaniem i obecnie nowe podręczniki przekładają komisji ekspertów.

Nr 78—79 przynosi pełny tekst porozumienia francusko-niemieckiego w sprawie nauczania historii. W 39 punktach omówione są dzieje obu państw i ich wzajemny stosunek od połowy XVIII wieku do czasów obecnych. W wielu sprawach, zwłaszcza co do epoki przed - w czasie - i po Wielkiej Wojnie, nie osiągnięto zgody i ogłoszono wzajemne zastrzeżenia. Francuscy i niemieccy członkowie Komisji porozumiewawczej zobowiązali się pilnować, by ustalenia historyczne dokonane przez Komisję znalazły wyraz w nauczaniu, podręcznikach i pomocach szkolnych.

Międzypaństwowa konferencja amerykańska, odbyta w grudniu 1936, powzięła szereg uchwał dotyczących szerzenia kultury i oświaty. W szczególności uchwalono „zaproponować rządom Republik Amerykańskich: 1) wzmożenie i rozszerzenie nauki obywatelskiej w szkołach niższych i średnich wszystkich stopni, w szkołach dla dorosłych i we wszystkich innych zakładach nauczania, pozostających pod kontrolą państwa; 2) przyjęcie odpowiednich sformułowań, by profesorowie mogli nauczać ideałów demokracji i pokoju, oraz 3) wprowadzenie tej ideologii w ustawodawstwo poszczególnych państw Ameryki.

W lipcu 1937 odbył się Miesiąc Współpracy Intelektualnej, w ciągu którego Komisja Międzynarodowej Współpracy Intelektualnej obradowała na poszczególnych zjazdach nad szeregiem zagadnień, m. i. nad stosowaniem zdobyczy techniki w nauczaniu i wzajemnym komunikowaniu się narodów. *J. K.*

Vergangenheit und Gegenwart, R. 1937, Zeszyty 1—12.

Przegląd treści ostatniego rocznika upoważnia czytelnika do stwierdzenia, że redakcja miesięcznika „Vergangenheit u. Gegenwart" prawie wyłącznie przywiązuje wagę do realizacji postulatu wychowania politycznego. Sprawa nauczania historii, jako drugi cel wspomnianego pisma fachowego, zepchnięta została na dalszy plan. Brak zupełnie artykułów, poruszających problemy bezpośrednio związane z metodą nauczania. Mimo to zaciekawić mogą czytelnika niektóre artykuły ze względu na swoisty sposób podchodzenia do zagadnień, jakie w nich są rozstrząsane.

Zeszyt I. Ulrich Crämer: „Absolutismus u. Gegenwart". Autor stara się wyłowić punkty styczne i rozbieżne między dzisiejszą rzeczywistością wewnętrzno-polityczną III Rzeszy a systemem dawniejszego państwa absolutnego. Geneza absolutyzmu w terytorialnych państewkach niemieckich wykazuje pewne analogie w porównaniu z powstaniem i ugruntowaniem reżimu narodowo-socjalistycznego. Katastrofa wojny 30-letniej, która Niemcy zapędziła nad brzeg przepaści, wzbudziła w narodzie dążność do zupełnego podporządkowania się czynnikowi silnemu, który by z góry narzucił kierunek rozwoju i pracy nad odbudową państwa i narodu. Podobnie wojna światowa, jak i brzemienna w skutki era republiki wejmarskiej utorowały drogę do zwycięstwa narodowemu socjalizmowi. Główne czynniki dzisiejszej gospodarki niemieckiej znajdują odpowiedniki w systemie gospodarczym epoki absolutyzmu. Olbrzymie natężenie sił twórczych narodu, odzwierciedlające się w zakrojonych na szerszą skalę pracach inwestycyjnych, polityka populacyjna, dążność do postawienia nauki w służbę interesu ogółu to dalsze punkty styczne między dzisiejszymi pociągnięciami rządu hitlerowskiego a polityką absolutyzmu. Istotną różnicę między epoką absolutyzmu a dzisiejszymi czasami widzi autor w stosunku obywateli do czynnika kierowniczego w państwie i w poglądach na sprawę żydowską. O ile w państwie absolutnym poddanych dzieli od panującego wielka przepaść, o tyle w państwie narodowo-socjalistycznym wódz i naród stanowią jedną harmonijnie zespoloną całość. Na sprawę żydowską patrzano dawniej wyłącznie pod kątem widzenia religijnym. W III Rzeszy rozwią-

zuje się kwestię żydowską zgodnie z rasowym, gospodarczo-politycznym i kulturalnym interesem narodu.

W a l t e r W a c h e: „Der deutsche Anteil an der tschechischen Erweckung". Autor podkreśla silny wpływ niemieckiej filozofii, literatury romantycznej i historiografii na odrodzenie narodowe Czechów i Słowaków. Pionierzy tego ruchu Kollar, Szafařik, Palacky, Masaryk, którzy przez odrodzenie języka, literatury i dziejopisarstwa rodzimego zmierzali do stworzenia koncepcji politycznej niepodległego państwa, to wychowankowie niemieckich uniwersytetów, czerpiący u źródła nauki niemieckiej podnietę do pracy narodowej. Przede wszystkim poglądy Herdera na sprawę słowiańską trafiały im do przekonania. Z nich snuli wątek do koncepcji panslawistycznej, tak aktualnej w XIX w. W praktyce wszelka myśl panslawistyczna jak i sprawa odbudowy państwa czeskiego, nawiązującego do tradycji historycznej doprowadzić musiała do antagonizmu czesko-niemieckiego. Potwierdzenie tego rozumowania widzi autor w kształtowaniu się dzisiejszych stosunków czesko-niemieckich.

J a n k o J a n e f f: „Zwischen Donau und Agäis. Deutscher Kultureinfluss im Südosten". Barwne i przesadne odtwarzanie roli, jaką element germański odegrał przy kształtowaniu duchowego i narodowego oblicza obcych ludów, to ulubione tematy publicystów i historyków współczesnych Niemiec. Autor zapatrzony w wyższość rasy nordyckiej i jej misję kulturalną, widziałby chętnie główną zasługę Niemców w odrodzeniu kulturalnym i narodowym ludów bałkańskich. Już w okresie wędrówki ludów Germanowie zaczarowali Bałkan nordyckim światopoglądem, przeciwstawiając się orientalnym i łacińskim pierwiastkom jako obcym strukturze duchowej narodów bałkańskich. Romantyzm niemiecki skierował Bałkan na właściwe tory odrodzenia kulturalnego, wprowadzając jego ludy do literatury światowej. Wojna światowa otwiera nowy okres wpływów niemieckich na Bałkanie, oddziałujących zwłaszcza w kierunku realno-politycznym. Nowy świat idei otwarli Niemcy przed ludami bałkańskimi. Natchnęli je do badań naukowych, do zakładania uniwersytetów i innych instytutów naukowych, do filozoficznego patrzenia na świat, do traktowania historii, jako odzwierciedlenia istotnego sensu życia narodowego, do budowy dróg i kolei, wreszcie do rycerskiej obrony praw narodowych. Nie ulega też wątpliwości, że współzawodniczący z niemieckim wpływ francuski (propaganda Alliance Francaise) nosi wszystkie cechy powierzchowności i nie napotyka na podatny grunt.

M a r g a r e t a S c h i c k e d a n z: „Die Weltkriegsbücherei". Wszystkich, którzy by chcieli głębiej wnikać w epokę zbrojnego pokoju, przyczyny, przebieg i skutki wojny światowej jako też w najnowsze czasy, zainteresować może powyższy artykuł informacyjny. Autorka zapoznaje czytelnika z genezą wspomnianej w tytule instytucji, jej rozwojem i obecnym stanem. Przegląd poszczególnych działów biblioteki, cyfrowe zestawienie znajdujących się w niej materiałów pozwala zorientować się ogólnie w możliwościach pracy naukowej na najnowszym odcinku historii. Biblioteka znajduje się w zamku Rosenstein pod Stuttgartem.

Zeszyt II. K a r l A l n o r: „Die Kriegspolitik Woodrow Wilsons". Cały artykuł tendencyjnie nastawiony, tchnie pewną niechęcią do osoby prezydenta amerykańskiego, związanego ściśle z dziejami „dyktatu wersalskiego", tak niepopularnego w Niemczech. Autor widzi tylko ujemne cechy charakteru prezydenta. Uważa Wilsona za bardzo przeciętnego polityka i męża stanu, pozbawionego wszelkiej subtelności i intuicji politycznej; jego puściźnie naukowej wytyka brak oryginalności i twórczych myśli. Razi również autora sprzeczność, jaka zachodziła między programem wilsonowskim na konferencji pokojowej w Paryżu 1914, a poglądami wypowiadanymi jeszcze w 1911 w drugim wydaniu dzieła „Państwo". W wspomnianym dziele nie kwestionował wcale niemieckiego charakteru ziem zabranych przez Prusy w pierwszym rozbiorze Polski, a odnośnie problemu alzacko-lotaryńskiego twierdził, że wojna w 1870/71 prowadzona była w interesie patriotyzmu niemieckiego przeciw francuskiej bezwstyd-

ności. Poddając szczegółowej analizie politykę Wilsona w czasie wojny światowej, stara się autor udowodnić, że myśl zbrojnego konfliktu z Niemcami zajmowała prezydenta już od początku wojny. Tylko względy gospodarczo-wojenne, sondowanie opinii narodu odroczyły zbrojną interwencję Stanów Zjednoczonych.

Zeszyt III. H a n s T ü m m l e r: „Kaiser Otto III als Gegenbeispiel völkischer Geschichtsbetrachtung". Wychowanie narodowo-polityczne to główny cel, jaki sobie wytknęła nauka historii w dzisiejszych Niemczech. Pod tym kątem widzenia dokonuje się także doboru materiału nauczania. Zwykle realizuje się wspomniany cel przez wydobywanie z dziejów czynników pozytywnych i konstruktywnych. Autor wyżej zacytowanej rozprawki chce właśnie wykazać, jak nieraz szybciej i pewniej dochodzi się do celu, wskazując młodzieży niewłaściwe drogi i destruktywne elementy z przeszłości dziejowej. Klasycznym w tym kierunku przykładem — zdaniem autora — jest panowanie cesarza Ottona III. Całokształt jego wewnętrznej i zewnętrznej polityki jest zaprzeczeniem żywotnych interesów narodu i państwa. Uwidacznia się to zwłaszcza w doborze jego doradców i przyjaciół, w uniwersalistycznych planach, zmierzających do „renovatio imperii Romanorum", w jego stosunku do polityczno-kościelnych zagadnień połud.-wschod. i północ.-wschod. Europy. Za największy błąd, jaki popełnił cesarz Otto III, uważa autor jego pielgrzymkę gnieźnieńską wraz z wszystkimi konsekwencjami natury kościelno-politycznej. Założenie arcybiskupstwa w Gnieźnie — twierdzi autor — jest aktem podobnej krótkowzroczności politycznej jak odbudowa państwa polskiego przez Niemców w czasie wojny światowej. Wczesna śmierć cesarza to największe szczęście dla narodu. Pochodził cesarz z matki bizantynki i tu tkwi przyczyna jego tragicznych rządów. Stąd to rozdwojenie duchowe cesarza, tak fatalne w skutkach dla historii narodowej.

K u r t S c h m i d t: „Von der Gegenwart zur Vergangenheit. — Ein Beispiel aus der Praxis eines lebensnahen Geschichtsunterrichts". Jest stara zasada dydaktyczna, żeby przy nauczaniu wychodzić od rzeczy bliskich i znanych. W nauce historii tym konkretem znanym są dzieje najnowsze i współczesne. Cała zresztą historia powinna być nastawiona na zrozumienie współczesnej rzeczywistości. Długoletnia praktyka szkolna naprowadziła autora na spostrzeżenie, że zwykle z braku czasu epokę najnowszą i współczesną traktuje się powierzchownie i w wielkich skrótach. Ten wniosek dał impuls do przeprowadzenia próby retrospektywnego nauczania historii. Materiał przeznaczony na daną klasę obejmował czas od 1648—1935. Było to w roku szkolnym 1934/35, kiedy sprawa plebiscytu w obszarze Saary należała do najaktualniejszych zagadnień bieżących. Autor omówił najpierw problem Saary, i nawiązał do traktatu wersalskiego. Po zapoznaniu uczniów z treścią traktatu pokojowego zajął się czasami republiki wejmarskiej, a następnie historią rewolucji narodowo-socjalistycznej i osobą Hitlera. Fragmenty z życia Hitlera, jako też śmierć marszałka Hindenburga stanowiły naturalne nawiązanie do dziejów wojny światowej. Historii wojny światowej nie przerabiano w jednym ciągu, żeby nie nużyć uczniów. Fakt przystąpienia Włoch do wojny światowej pozwolił na nawiązanie i omówienie struktury politycznej Europy przed 1914 r. Następnie kontynuowano przegląd wojny powszechnej do 1917 r. Przy omawianiu trudności aprowizacyjnych Niemiec w tym czasie cofnął się nauczyciel do dziejów XIX w. i omówił problem gospodarczo-społeczny Europy przedwojennej. Przerabianie zagadnienia socjalizmu w XIX w. pozwoliło na nawiązanie do polityki niemieckich marksistów w 1917 r., która głównie przeszkodziła zwycięstwu Niemiec, spychając je na brzeg przepaści, czego dowodem wypadki z 1918 r. Omawiając przyczyny załamania się II Rzeszy, nawiązano do dziejów zjednoczenia politycznego Niemiec i epoki napoleońskiej. Wersal 1871 i 1919 stał się niejako symbolem dziejów Niemiec. Koło Wersalu koncentruje teraz autor przegląd historii absolutnej Francji, zaczynając od 1648. Rok 1688 stanowił punkt wyjścia do omówienia dziejów Anglii i Holandii. Rok 1683 dał znowu sposobność przerobienia dziejów

wschodniej Europy. Fakt zaprowadzenia powszechnej służby wojskowej w Niemczech w 1935 r. nałożył na autora moralny obowiązek osobnego i szerszego omówienia genezy i rozwoju państwa brandebursko-pruskiego, jako kolebki niemieckiej siły zbrojnej. Chronologiczny przegląd całego materiału ułatwił syntezę całorocznego kursu. Wielka pilność w pracy, zamiłowanie do przedmiotu i umiejętność właściwego podchodzenia do zagadnień była najlepszym sprawdzianem dla nauczyciela, że próba się udała.

Zeszyt VI. Helene Senger: „Die Behandlung der Vorgeschichte in der Schule — Vorschläge für ihre Eingliederung in die Geschichte und für eine Stoffauswahl". — Prehistoria ma w nauce szkolnej doniosłą rolę do spełnienia. Ma ona rzucić nowy snop światła na genezę narodu niemieckiego i jego dziejowy rozwój. Toteż sprawa odpowiedniego i celowego związania prehistorii z dziejami narodu niemieckiego, a zwłaszcza z jego teraźniejszością stanowi pierwszorzędnej wagi problem dydaktyczno-wychowawczy. Najściślejsze związanie prehistorii z historią i współczesnością osiągnie się wtedy, jeżeli z otchłani wieków potrafi się wydobyć te elementy i siły twórcze pragermańskich przodków, które nieskażone obcymi wpływami tkwią nadal w duszy dzisiejszego narodu niemieckiego. Autorka uważa, że ludoznawstwo nastręcza wiele możliwości w tym kierunku. Podaje szereg przykładów, które wykazują, że między sztuką epoki przedhistorycznej a różnymi gałęziami dzisiejszej sztuki ludowej zachodzą ścisłe związki duchowe. Przy doborze materiału należy mieć na względzie polityczno-wychowawczy cel dzisiejszej szkoły niemieckiej. Odpowiednio dobrany materiał prehistoryczny ma wychowanków umocnić w przekonaniu, że już ich pragermańscy przodkowie przodowali kulturalnie, co uwidacznia się w wpływach kultur germańskich w świecie śródziemnomorskim, a zwłaszcza w kręgu kultur wschodnich, słowiańskich. Kultury łużyckiej nie należy żadną miarą uważać za wytwór słowiański, jak to wykazują uczeni polscy. Wyższość kulturalną szczepów germańskich najlepiej zilustrować na przykładzie Wandalów, osiadłych w I wieku po Chr. na Śląsku i w ten sposób zadać kłam powszechnie przyjętemu pojęciu wandalizmu, jako symbolu barbarzyństwa i zacofania. Tak dobrany i naświetlany materiał pozwoli uczniom wczuć się w prawdziwą atmosferę doby przedhistorycznej i z tym większym zrozumieniem przeżywać przeszłość i teraźniejszość narodu.

Polskiego czytelnika, a zwłaszcza historyka zaciekawić musi sprawozdanie z kursu naukowego „Lehrgang Deutscher Osten" w okręgu Halle-Merseburg, urządzonego dla szerokich sfer nauczycielstwa. Sprawozdanie zamieszczone jest w 3 i 5 zeszycie. Pierwsza część kursu miała za cel wszechstronne naświetlenie naukowe przeszłości dziejowej niemieckiego Wschodu z centralnym problemem niemieckiej kolonizacji średniowiecznej. W drugiej części kursu chodziło o poruszenie wszystkich zagadnień związanych z dzisiejszą wschodnią granicą państwa niemieckiego i z położeniem Niemców zagranicznych. Jak z zestawienia tytułów wygłoszonych referatów można wnioskować, poświęcono Polsce współczesnej i mniejszości niemieckiej w Polsce wiele uwagi. Sam sprawozdawca podkreśla, że intencją organizatorów kursu było wpojenie w uczestników zrozumienia dla historii jako ważnego czynnika w dzisiejszej walce elementu niemieckiego na Wschodzie. W tym wypadku musi historia wystąpić w roli „Kämpfende Wissenschaft".

Zeszyty VII—XII. Istotna treść tych zeszytów poświęcona jest XIX Zjazdowi historyków niemieckich w Erfurcie, który odbył się w dniach od 5 lipca do 7 lipca 1937 r.

Zeszyt VII/VIII. Artykuł Ulricha Crämera: „Der 19 Deutsche Historikertag in Erfurt vom 5—7 Juli 1937" rejestruje wszystkie referaty naukowe, wygłoszone na zjeździe, podając dość szczegółowo ich główne tezy i myśli przewodnie. Niektóre z referatów zostały w całej rozciągłości zamieszczone na łamach czasopisma „Vergangenheit und Gegenwart". Zjazd doszedł do skutku dzięki staraniom następujących instytucyj i towarzystw naukowych: „Bund deutscher Historiker", „Gesamtverein der Altertums-

und Geschichtsvereine", „Reichsinstitut für mittelalterliche und für Geschichte des neuen Deutschlands".

Dla lepszego zorientowania się w charakterze zjazdu podajemy tematy referatów i rozpraw. W zagajającym referacie mówił prof. Walter Frank, prezydent Państwowego Instytutu dla Badań Historii Nowych Niemiec, o praktyczno-życiowym znaczeniu historii w dzisiejszych Niemczech. Z historii starożytnej wygłoszono tylko jeden referat na temat istoty starogreckiej historiografii ze szczególnym uwzględnieniem Tucydydesa. Referent dochodzi do wniosku, że Tucydydes nie chce być historykiem, ale politykiem na historycznym podłożu.

Duże zainteresowanie i żywą dyskusję wywołał referat o Teodoryku Wielkim. Tak referent jak i uczestnicy dyskusji podkreślali z naciskiem, że głównym tytułem zasług Teodoryka są jego usiłowania zmierzające do stworzenia wielkiego, jednolitego germańskiego państwa, zwróconego swym ostrzem przeciw Bizancjum.

Szczególną uwagę zwrócono na historyczne znaczenie sztuki z okresu wędrówek ludów. Pełny referat z tego zakresu znajduje się w 7/8 zeszycie omawianego rocznika „Vergangenheit und Gegenwart". Sztuka germańska z tego okresu nie jest bynajmniej kontynuacją antycznych form kulturalnych, ale ma wszelkie cechy sztuki swoistej, nawiązującej do pierwocin z okresu pragermańskiego, a co najwyżej w pewne, przejęte ze starożytności formy, wlewa nowego ducha.

Specjalny referat na temat stosunku Turyngii do państwa niemieckiego wygłosił Eryk Maschke. Wydrukowano go również w całości w 7/8 zeszycie. Wielkie zaciekawienie wzbudził wśród uczestników zjazdu Otto Hölfer swym referatem na temat germańskiego problemu ciągłości („Kontinuitätsproblem"). Autor rozważa w swojej rozprawie, jak dalece i w jakim zakresie kultura średniowieczna jest kontynuacją kultury antyczno-rzymskiej i o ile w ogóle możliwe jest organiczne pochłonięcie pewnych pierwiastków obcej kultury.

Następnie omawiano sprawę osadnictwa wschodnio-frankońskiego, przy czym akcentował dość silnie referent, że nauka niemiecka przeceniła dotychczas południowo-zachodni zasięg osadnictwa słowiańskiego.

Z kolei zajmowano się stosunkiem cesarstwa do państw narodowych w późnym średniowieczu, genezą miast i mieszczaństwa niemieckiego, polityką gospodarczą państw w późnym średniowieczu, francusko-austriacką tajną konferencją z 12. VI. 1866, historią domu Rotszyldów.

W referacie „Historia kultury i historia polityczna" dochodzi autor Krzysztof Steding do końcowego wniosku, że historia kultury, jako osobny dział historiografii nie ma racji bytu i należy ją wyeliminować. Tylko narody, które nie mają wyraźnej przeszłości historycznej, forsują ten dział historii.

O charakterze walki granicznej w środkowo-wschodniej Europie mówił prof. Pleyer z wielką namiętnością wskazując, że hasło „Zug nach dem Osten" jest dziś aktualne. Walka ta nosi cechy rasowego, gospodarczego, politycznego i religijnego współzawodnictwa, pojęta być musi w duchu defensywy i ofensywy zarazem.

Wyraźną tendencją polityczną wykazał ostatni referat Wilhelma Schüsslera „Mitteleuropa als Schicksal und Wirklichkeit". Zdaniem autora środkowa Europa stanowi geograficzne połączenie zwartego obszaru niemieckiego z krajami wschodnimi, gdzie element germański rozsiadł się w grupach wśród innych ludów. Autor jednak w pewnych miejscach zbytnio rozszerza pojęcia środkowej Europy i stara się wykazać, że właściwie cała wschodnia i południowo-wschodnia Europa należała w znaczeniu historyczno-politycznym do Europy środkowej i że elementem jednoczącym i spajającym w pewną całość te obszary był zawsze żywioł germański.

Wspólna wycieczka do Weimaru zakończyła zjazd.

Zeszyt IX. Moritz Edelmann: „Der 19 Historikertag in Erfurt vom Geschichtserzieher gesehen". Autor niniejszego artykułu stara się podsumować wyniki zjazdu z punktu widzenia wychowawczo-politycz-

nego. Stwierdza, że zjazd spełnił w zupełności swe zadanie, jeżeli chodzi o stronę naukową, gdyż referaty, ujmujące wyniki badań z różnych dziedzin, stanowiły bodziec do dalszej pracy w wskazanym kierunku. Choć wygłoszone referaty dotyczyły różnych problemów i dziedzin nauki historycznej, to jednak chęć sformułowania nowego ujęcia całości dziejów narodu niemieckiego stanowiła myśl przewodnią, przewijającą się poprzez całość programu zjazdu. Zdaniem autora zjazd erfurcki wykazał też znaczne braki i niedociągnięcia już choćby w samym doborze tematów. Nie naświetlono odpowiednio palących problemów dzisiejszej współczesnej rzeczywistości niemieckiej, które związane są ściśle z przełomem narodowosocjalistycznym. Edelmann uważa, że nie tylko na wspomnianym zjeździe, ale w ogóle na uniwersytetach i w innych warsztatach naukowej pracy historycznej zbyt mało uwagi poświęcono takim kwestiom jak rasowość w dziejach, problem żydowski, niemiecki socjalizm, polityczny katolicyzm. Badania historyczne i ich wyniki mają stanowić źródło siły w walce światopoglądowej i w politycznej budowie III Rzeszy. Każdy członek narodu zainteresowany w tej walce musi być wyposażony w pewną „broń duchową", której ma mu dostarczyć przede wszystkim historia. Od odpowiedniego wyświetlenia wymienionych powyżej problemów zależy, czy broń ta będzie skuteczna. Tu zdaniem autora leży najwyższy cel wychowawczy nauk historycznych, który uszedł po części uwagi zjazdu. Rozważając nowe sposoby ujmowania i podchodzenia do zagadnień, zwraca się do historyków naukowców z zastanawiającym i dużo mówiącym postulatem, aby w pracy badawczej uwolnili się od zbytniej zależności od źródeł.

Wilhelm Ziegler: „Die Entgiftung der deutschen und französischen Lehrbücher". Ein Beitrag zu der „Einigung" der deutschen und französischen Geschichtslehrer. Celem zaszczepienia w serca młodej generacji ducha pojednania, zgody, wzajemnego zrozumienia podjęła grupa nauczycieli historii francuskich i niemieckich inicjatywę przeprowadzenia w tym kierunku rewizji podręczników szkolnych historycznych. Rezultatem wstępnych prac jest obustronnie ułożony protokół, składający się z 39 artykułów, obejmujących szereg problemów na przestrzeni od Ludwika XIV do paktu lokarneńskiego z 1925 r. [1] Ziegler poddaje krytyce podstawę, na jakiej dokonano uzgodnienia zapatrywań na pewne zasadnicze zagadnienia historyczne ze stosunków francusko-niemieckich. Będąc z pełnym uznaniem dla samego pomysłu, uważa jednak, że zakreślono sobie zbyt wielkie ramy tej pierwszej próby. Poszczególne punkty wspomnianego protokółu dotyczą zbytnich szczegółów, a tymczasem chodzi o nakreślenie głównych, przejrzystych linii postępowania. Wreszcie na konkretnych przykładach wykazuje, że są pewne sprawy tak ścisle zrośnięte z żywotnymi interesami państwa i narodu, których sposób przedstawienia w podręcznikach francuskich i niemieckich nie da się żadną miarą uzgodnić. Autor uważa, że zrobi się dużo dla chwalebnego dzieła, jeżeli się usunie z podręczników fałszywe i obrażające dumę narodową przedstawienie pewnych problemów. Wzajemny szacunek, dobra wola i tolerancja oto warunki powodzenia rozpoczętej a tak pożytecznej pracy.

Hans Dahmen: „Politische Grundbegriffe des 19 Jahrhunderts im Unterricht". Zacytowana rozprawa ma na celu zwrócić uwagę nauczycielom historii na nowy sposób oceny dziejów Niemiec w pierwszej połowie XIX w. Na wybranych przykładach wykazuje autor, jak należy w nauczaniu historii naświetlać koserwatywny i liberalistyczny pogląd na państwo i jego zadania. Zaleca wprost nauczycielowi, aby szkodliwe dla narodu niemieckiego liberalistyczne hasła omawiać z ironią, wykazując ich kruchą podstawę. Również negatywnie oceniać należy wszelkie przejawy usankcjonowanego przez rewolucję francuską hasła „braterstwa narodów" na gruncie niemieckim. Należy poddać gruntownej krytyce dotychczasowy sposób przedstawienia stosunku narodu niemieckiego do ruchów wolnościowych polskich. Podkreślać winien nauczyciel historii wszelkie trudności, na jakie

[1] patrz wyżej s. 48.

natrafiało kształtowanie niemieckiej myśli narodowej w pierwszej połowie XIX w. Na koniec radzi autor oprzeć nauczanie na celowo dobranych i silnie do uczucia ucznia przemawiających wyjątkach z obszernych dzieł historyków niemieckich, polecając między innymi przede wszystkim Treitschkego.

W zeszycie zamykającym rocznik 1937 na uwagę zasługuje tylko jeden artykuł, który zaciekawić może polskie sfery nauczycielskie: Andreas Hohlfeld: „Die Stellung der Geschichte im Studienplan der Hochschule für Lehrerbildung". Na wstępie przytacza autor wyjątki z dzieł wybitnych pedagogów - praktyków, cytuje głosy czołowych członków partii na temat historii jako jednego z najważniejszych przedmiotów wychowawczych. Wysuwa wreszcie postulat zaprowadzenia nauki historii jako przedmiotu głównego, ośrodkowego we wszystkich szkołach o charakterze ogólno-kształcącym. O ile słuszną jest tendencja okrojenia wykształcenia intelektualnego na rzecz wychowania fizycznego, to zdaniem autora nie powinna się ta zmiana dokonać pod żadnym warunkiem kosztem historii. Następnie podkreśla rolę wykształcenia historycznego w wychowaniu przyszłego narybku nauczycieli szkół powszechnych. Historia powinna przyszłego nauczyciela nauczyć sztuki „politycznego przekonywania" swoich wychowanków. Analizując wytyczne dla studium w tzw. „Hochschule für Lehrerbildung" i przepisy egzaminacyjne dochodzi do przekonania, że w dzisiejszym systemie kształcenia nauczycieli szkół ludowych przypada historii bardzo skromna rola. Historia należy mianowicie do grupy przedmiotów, spośród których wybiera sobie kandydat jeden przedmiot. Tak więc w rezultacie adept stanu nauczycielskiego nie musi się wcale zetknąć z historią w czasie pobytu na wyższym studium dla kształcenia nauczycieli, mimo że w przyszłości przedmiotu tego będzie nauczał. Autor domaga się, aby przy najbliższej zmianie programu studiów tzw. „Hochschule für Lehrerbildung" włączyć historię do grupy przedmiotów podstawowych i obowiązkowych. *Artur Żagan*

KRONIKA

— Udział nauczycielstwa w pracach Polskiego Towarzystwa Historycznego.

W Dzienniku Urzędowym Kuratorium Okręgu Szkolnego Lwowskiego Nr 1 z 1938 r. ukazał się interesujący odczyt prof. dra Stanisława Łempickiego, wygłoszony 27 listopada ub. r. na posiedzeniu Oddziału lwowskiego P. T. H., poświęcony zagadnieniu pracy naukowej nauczycieli historii w szkołach średnich. W okresie przedwojennym — stwierdził prelegent — istniała na terenie b. Galicji chlubna tradycja twórczości naukowej nauczycieli gimnazjalnych, której dowodem są liczne, często bardzo wartościowe rozprawy i artykuły, umieszczane w sprawozdaniach gimnazjalnych, a nierzadko i cenne większe publikacje o charakterze źródłowym czy syntetycznym. Tradycja ta zanikła niemal zupełnie w ostatnich kilkunastu latach z wielu przyczyn. Na nauczycieli, zwłaszcza historyków i polonistów, narzucono szereg obowiązków pozaszkolnych, zachęcając ich do wytężonej pracy społecznej, mało a często nawet nic wspólnego nie mającej z obowiązkami zawodowymi; w szkole zaś zwracano przede wszystkim uwagę na zagadnienia metodyczno-dydaktyczne, zapominając niemal zupełnie o treści istotnej nauczania, tj. o materiale naukowym, który w stosunku do najnowszych zdobyczy wiedzy pozostawał często daleko w tyle. Nauczyciel, przeciążony tymi różnymi obowiązkami, zatroskany ustawicznie o to jak, a nie o to czego ma uczyć, nie miał już zupełnie niemal czasu na przeczytanie choćby jednej nowszej publikacji, jednego naukowego czasopisma, nie mówiąc już o możliwościach czynnego współudziału w dziele rozszerzania wiedzy.

Przejściowy ten okres — jak udowadnia prof. Łempicki — należy już jednak do przeszłości. Zarówno centralne władze oświatowe jak i okręgowe, zaczynają coraz przychylniej patrzeć na nauczycieli pracujących naukowo, odpowiednio oceniać ich w tym kierunku wysiłki, a nawet gorąco do nich zachęcać. Sytuacja ta stwarza niezwykle pomyślne widoki dla ściślejszej współpracy nauczycieli-historyków z Polskim Towarzystwem Historycznym. Polegać ona powinna w pierwszym rzędzie na braniu przez nauczycieli czynnego udziału w zebraniach naukowych Towarzystwa, w referatach i dyskusjach. W ośrodkach prowincjonalnych, w których nie ma samodzielnych czynnych Oddziałów, powinien każdy nauczyciel-historyk być czynnym członkiem P. T. H. i przez prenumeratę Kwartalnika Historycznego oraz innych wydawnictw utrzymywać duchowy kontakt z nauką. Projekt ten jest tylko pozornie trudny do zrealizowania. Jeżeli nauczyciel pracujący we Lwowie, gdzie koszta utrzymania są o wiele wyższe, może zdobyć się na zapłacenie wkładki do Towarzystwa w wysokości 20 zł rocznie, to potrafi niewątpliwie tego dokonać bez większego uszczerbku dla swego budżetu i nauczyciel z prowincji, zwłaszcza, że za tych 20 zł rocznie dostaje tyle dobrego,, solidnego towaru, ile go nie dostanie — dosłownie — członek żadnego innego towarzystwa naukowego w Polsce. To nie jest reklama kupiecka, to jest prawda. Otrzymuje bowiem — prócz wszelkich szerokich praw członka wielkiego towarzystwa naukowego — 1. „Kwartalnik Historyczny“ (duży tom co roku), 2. „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne“ i 3. „Ziemię Czerwieńską“ (dla członków Oddziału lwowskiego), a więc 3 organy naukowe, które orientują go w całym współczesnym stanie badań historycznych, szczególnie polskich, zaznajamiają go z całością aktualnych zagadnień dydaktycznych w zakresie nauczania historii, dają mu obfity wreszcie materiał naukowy z zakresu historii regionalnej, na którą programy szkolne kładą dzisiaj taki nacisk. Ze względu na ciężką nieraz sytuację materialną nauczycieli, Zarząd Główny P. T. H. nosi się już od dłuższego czasu z zamiarem obniżenia wkładki dla nauczycieli szkół średnich i powszechnych; jak dotychczas jednak sprawa ta nie mogła jeszcze być pozytywnie załatwiona ze względu na wysokie koszty druku wydawnictw. Fakt ten jednak nawet dla tych nauczycieli, którzy pod żadnym warunkiem nie mogą sobie pozwolić na zapłacenie pełnej wkładki członkowskiej nie powinien być przeszkodą w ich kontakcie z Towarzystwem. Powinni bowiem prenumerować przynajmniej za 9 zł rocznie „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne“ i „Ziemię Czerwieńską“, a jeżeli by i ta kwota była dla nich za wysoka, to przynajmniej „Ziemię Czerwieńską“ za 5 zł rocznie.

Polskie Towarzystwo Historyczne zachęca też gorąco nauczycieli historii do samodzielnej pracy naukowej. Ponieważ jednak twórcze konstrukcyjne prace mogą na prowincji natrafić na szereg poważnych trudności, radzi Towarzystwo przez usta prelegenta zwrócić uwagę na inne, łatwiejsze, a jednak o podstawowym znaczeniu możliwości naukowe w zakresie historii i różnych jej działów. Pierwszym postulatem w tej dziedzinie jest inwentaryzacja rękopisów, dyplomów, dokumentów, ksiąg miejskich, cechowych, kościelnych, szkolnych itp. Praca ta jest tym pilniejsza, że niejednokrotnie cenne zabytki historyczne niszczeją bezużytecznie na prowincji z wielką szkodą dla dalszego postępu nauki. Ten sam postulat odnosi się również do inwentaryzacji muzealiów i wykopalisk prehistorycznych. P. T. H., pragnąc w tej dziedzinie przyjść z pomocą nauczycielom, przygotowuje specjalne wydawnictwo, w którym doc. Maleczyński poda wskazówki inwentaryzowania archiwaliów, prof. Gębarowicz zajmie się sprawą inwentaryzacji i konserwacji zabytków muzealnych, a dr. Śmiszko zabytków prehistorycznych. Gotowe już katalogi, zwłaszcza archiwaliów będą mogły być publikowane na łamach Kwartalnika Historycznego lub Ziemi Czerwieńskiej, względnie w jakimś osobnym wydawnictwie.

„Apelujemy — pisze pod koniec prof. Łempicki — w imieniu Towarzystwa do Koleżanek i Kolegów nauczycieli-historyków o wstępowanie

w szeregi członków P. T. H. i o propagandę naszych idei, prac i wydawnictw w Waszych miastach i miasteczkach, w których tradycyjnie od czasów zaborczych przewodnictwo w pracy kulturalnej spoczywało zawsze w rękach dyrektorów i profesorów gimnazjalnych. Jesteśmy przekonani, że i dzisiaj nie jest inaczej!" Odczyt powyższy rozesłany zostanie, w miarę możności wszystkim nauczycielom historii w szkołach średnich.

Łukasz Kurdybacha

— Ankieta o pracy naukowej nauczyciela-historyka.

Zarząd główny P. T. H. na skutek inicjatywy Prezydium Komisji Dydaktycznej przystępuje w najbliższej przyszłości do przeprowadzenia ankiety, która by w sposób możliwie najdokładniejszy zobrazowała obecny stan pracy naukowej wśród nauczycieli historyków. Pozostaje to w związku ze znanym okólnikiem P. Ministra W. R. i O. P. o otoczeniu szczególną opieką nauczycieli pracujących naukowo; niemniej wyniki tej ankiety będą P. T. H. pomocne przy organizacji naukowej pracy w zakresie historii.

czanie wad mowy na terenie szkoły powszechnej, Cz. II. Wilno 1938, Nakł. Dzien. Urzęd. K. O. S. Wilno. — Gombrich Ernest: Godziny wieków — historia świata dla ciebie. Lwów 1938, Państw. Wydawnictwo Książek Szkolnych. — Górski Artur: Ku czemu Polska szła. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książek Szkol. — Guściora Franciszek: Powstanie styczniowe na Polesiu. Brześć n/Bugiem 1937, Dzien. Urz. K. O. S. Brześć. — Hartleb Kazimierz dr: Kultura Polski od zarania dziejów po dni ostatnie. Wypisy źródłowe. Lwów 1938, Państw. Wydawnictwo Książek Szkolnych. — Ignaszewski Janusz: Polskie Towarzystwo statystyczne i jego zadania w odniesieniu do gospodarki hutniczej. Katowice 1938, Nakł. Hutnika. — Katelbach Tadeusz: Za litewskim murem. Warszawa 1938, Rój. — Konferencja rejonowa Krakowskiego Ogniska Historycznego (V i VI). Streszczenia referatów. Kraków 1937, Ognisko historyczne. — Konflikt japońsko-chiński. Warszawa 1938, (Problemy Dalekiego Wschodu nr 1). — Lechicka Jadwiga: Polska Dydaktyka historii w latach 1925—1937. Łódź 1937, Prace Sekcji Dydaktycznej oddziału łódzkiego P.T.H. Nr 4. — Łempicki Stanisław: Biskupi polskiego Renesansu. Lwów 1938, K. S. Jakubowski. — Łempicki Stanisław: Renesans i humanizm w Polsce. Lwów 1938, K. S. Jakubowski. — Łempicki Stanisław prof. dr: Rola kultury polskiej na ziemiach południowo-wschodnich. Lwów 1938, Nakł. Zarz. Gł. T. S. L. — Łempicki Stanisław: Rola wieku złotego w dziejowym procesie formowania się polskiej kultury duchowej. Lwów 1938, K. S. Jakubowski. — Papée Stefan: Ignacy Mościcki. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książek Szkolnych. — Parandowski Jan: Przygody Odyseusza. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książek Szkolnych. — Gospodarcza i finansowa potęga Japonii. Warszawa 1938, (Problemy Dalekiego Wschodu nr 2). — Schoenjans J.: Les temps modernes, nouvelle édition. Bruxelles 1936, Édition Universelle. — Semkowicz Władysław prof.: Rzeczpospolita Polska w dobie królów obieralnych. Mapa. Lwów 1937, Książnica-Atlas. — Semkowicz Władysław i Nanke Czesław: Szkolny Atlas historyczny. Dzieje średniowieczne i nowożytne. Lwów—Warszawa 1937, Książnica-Atlas. — Sieroszewski Wacław: Józef Piłsudski. Lwów 1938, Państw. Wyd. Książek Szkolnych. — Skarbek Fryderyk: Pisma pomniejsze. Warszawa 1938, Nakł. Szkoły Głównej Handl. — Sperczyński Władysław: Gopło. Lwów 1937, Książnica-Atlas. — Starzewski Maciej: Demokracja a totalizm. Odczyt wygłoszony w Klubie Dyskusyjnym Związku Legionistów w Krakowie 4 listopada 1937. Kraków (1938), Wyd. S. A. Krzyżanowski. — Suchodolski Bogdan: Liceum ogólnokształcące. Lwów 1938, Wyd. Książnica-Atlas (Współpraca Domu i Szkoły w Dziele Wychowania Młodzieży Nr 16). — Szlakiem wieków. Źródła do nauki dziejów Polski na tle regionalizmy wielkopolskiego. Poznań 1937, Nakł. Okr. Bibl. Pedagogicznej (Wydawnictwo Ogniska Metodycznego Historii w Poznaniu pod redakcją dr Wisławy Knapowskiej). — Szymborski Stanisław: Dniestr z dopływami. Prut i Czeremosz. Lwów—Warszawa 1937, Książnica-Atlas. — Thugutt Stanisław: Spółdzielczość, zarys ideologii. Warszawa 1937, Spółdzielczy Instytut Naukowy. — Wierońskі Tadeusz: Testament ideowo-wychowawczy Józefa Piłsudskiego w świetle pism i przemówień. Warszawa 1937, Gebethner i Wolff. — Wildner A.: Die Jugendtliteratur. Reichenberg 1937, Sollors Nachf. — Yoakam Gerald A.: Ulepszanie zadawania szkolnego. Lwów—Warszawa 1937, Książnica-Atlas (Biblioteka przekładów dzieł pedagogicznych t. 31) — Zajda K., Kien H.: Zagadnienie obronności państwa w nauczaniu i wychowaniu w szkole powszechnej. Podręczny przewodnik metodyczny dla nauczyciela. Poznań 1938, Nakł. Druk. Państw. P. A. T.

Prenumerata za 4 zeszyty Zł. 8·—. Cena 1 zeszytu Zł. 2·50.
Zeszyt podwójny Zł. 4. — Księgarnie otrzymują 15% rabatu.
Konto P. K. O. 152.226.

Członkowie Polskiego Towarzystwa Historycznego otrzymują Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne bezpłatnie.

Prezes Komisji Dydaktycznej P. T. H. Prof. Dr. JAN DĄBROWSKI
Kraków, ul. Ruska 4.

Adres Redakcji: Lwów, Stryjska 18. — Administracji: Lwów, Uniwersytet.

Ceny ogłoszeń: 1 strona — Zł. 100·—, 1/2 — 60·—, 1/4 — 30·—.

Rękopisy przeznaczone dla Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych powinny być przepisane na maszynie po jednej stronie.
Rękopisów Redakcja nie zwraca.

Z DRUKARNI ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE
pod zarządem Adama Wierzbickiego

148 38